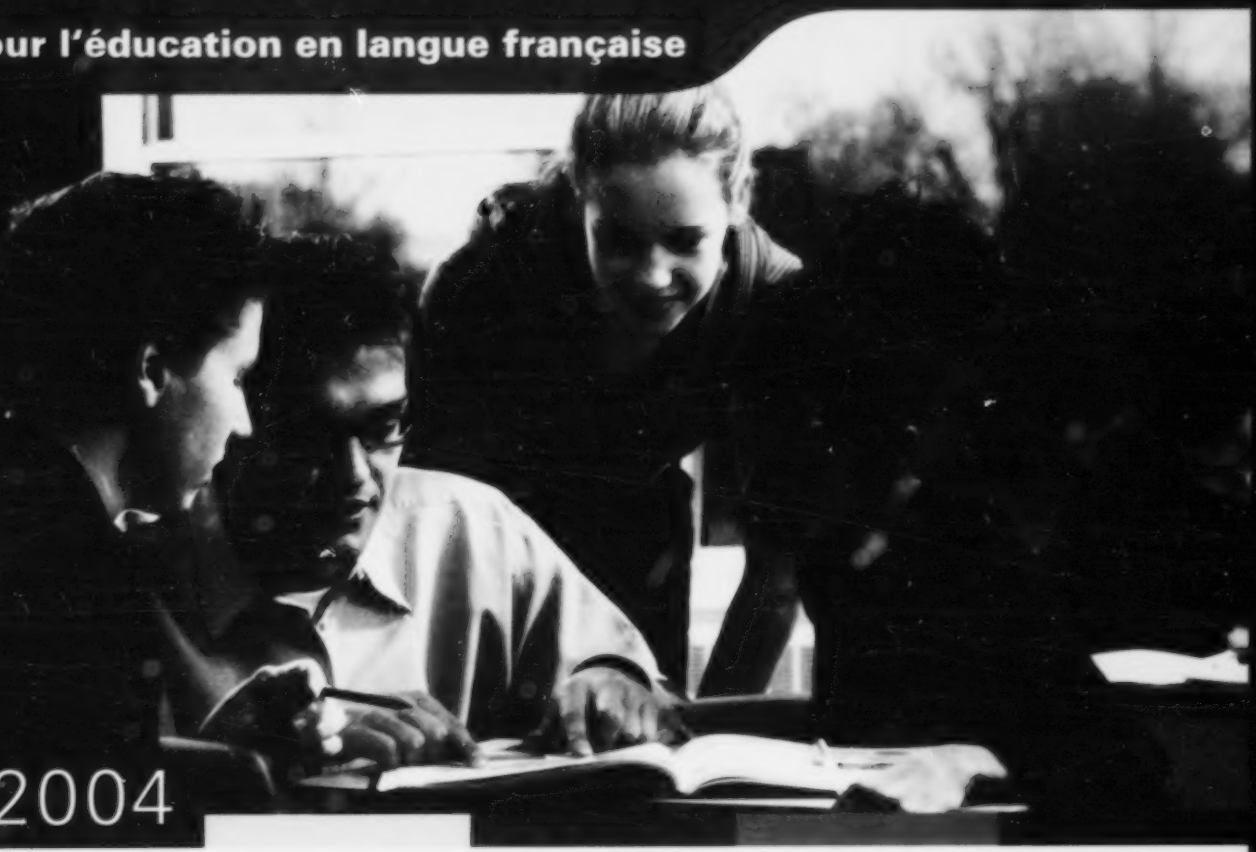
Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario

pour l'éducation en langue française



2004

Ontario

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE

PREMIÈRE PARTIE

La politique d'aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en Ontario

1. L'ÉNONCÉ DE POLITIQUE 2

2. LA RAISON D'ÊTRE ET LES DÉFINITIONS 4

3. L'ÉNONCÉ DES PRINCIPES DE LA POLITIQUE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE 6

4. LE MANDAT DE L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE 7

5. L'HISTORIQUE 10

6. LES FONDEMENTS DE L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE 12

7. LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE ET LES DÉFIS A RELEVER 16

8. LES VISÉES STRATÉGIQUES 29

9. LE DOMAINE DE L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE ET LES AXES D'INTERVENTION 31

L'AXE DE L'APPRENTISSAGE *34*

L'AXE DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE *49*

L'AXE DU LEADERSHIP PARTICIPATIF *56*

L'AXE DE L'ENGAGEMENT *64*

L'AXE DE LA VITALITÉ INSTITUTIONNELLE *74*

10. LA RESPONSABILISATION EN MATIÈRE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE 81

DEUXIÈME PARTIE

Le guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique et la gestion axée sur les résultats

ÉTAPE 1 : Le contexte de l'éducation en langue française et les défis à relever au niveau local 87

ÉTAPE 2 : Les visées stratégiques 90

ÉTAPE 3 : Les résultats escomptés 91

ÉTAPE 4 : Le domaine de l'aménagement linguistique et les axes d'intervention 92

ÉTAPE 5 : L'évaluation systématique de la politique d'aménagement linguistique 94

BIBLIOGRAPHIE 95

PRÉAMBULE

Le présent document énonce les lignes directrices qui régiront désormais les interventions en aménagement linguistique au niveau du ministère de l'Éducation et des **conseils scolaires** de langue française de l'Ontario.

Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, 2004 remplace le document de 1994 intitulé *Aménagement linguistique en français – Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaire et secondaire.*

Dans le présent document, le terme **conseil scolaire** *désigne à la fois les conseils scolaires de district de langue française et les administrations scolaires.*

Cette politique respecte la spécificité du mandat des huit (8) conseils scolaires de district catholiques et des quatre (4) conseils scolaires de district publics de langue française de l'Ontario. Ainsi, la mise en place d'interventions en aménagement linguistique est congruente avec la mission de chacun des conseils et leur permet d'exprimer leurs différences. Le *Rapport des États généraux sur l'éducation élémentaire et secondaire de langue française en Ontario* (1997) présente ainsi les toiles de fond caractéristiques des différents conseils scolaires.

Un conseil scolaire de district catholique exprime sa raison d'être dans la foi chrétienne et les valeurs enseignées par l'Église catholique et puise ses actions dans les enseignements de cette foi. Il dispense un enseignement religieux qui permet aux élèves de mieux vivre leur foi catholique. Ce conseil promeut une étroite collaboration entre ses écoles, les paroisses, le clergé, les éducateurs et les parents.

Un conseil scolaire de district public affiche les valeurs humaines, morales et démocratiques de la société canadienne. Il respecte les antécédents religieux de tous les élèves qui y sont inscrits. La collaboration entre le conseil, ses écoles et les membres de la **communauté dans son ensemble** favorise la connaissance et l'appréciation de la diversité dans un esprit d'harmonie, de tolérance et de compassion.

Dans ce document, la notion de **communauté dans son ensemble** *se réfère à tout membre de la communauté et toute organisation communautaire francophone et francophile pouvant appuyer le conseil scolaire et l'école de langue française dans la mise en œuvre de son mandat, par exemple des organismes culturels et multiculturels, des institutions religieuses, des industries ou des commerces locaux, des institutions bancaires et des agences gouvernementales.*

Le présent document se divise en deux parties distinctes. La première partie intitulée *La politique d'aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en Ontario* présente un énoncé général de la politique, les principes sur lesquels elle s'appuie ainsi que l'encadrement législatif dans lequel elle s'inscrit. À partir d'une analyse du contexte de l'éducation en langue française et des défis à relever en matière d'apprentissage de la langue et d'appropriation de la culture, les grandes visées stratégiques de la politique sont identifiées. Le domaine de l'aménagement linguistique est précisé et s'articule autour d'axes d'intervention clairement définis. La deuxième partie intitulée *Le guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique et la gestion axée sur les résultats* explicite le processus d'élaboration d'une telle politique et le mode de gestion autour duquel ce processus s'articule. Ainsi, les conseils scolaires pourront mesurer les progrès réalisés grâce aux interventions retenues en aménagement linguistique et se conformer aux exigences de reddition des comptes intégrées aux politiques publiques. Une collaboration soutenue entre le ministère et les conseils scolaires permettra de déterminer les moyens requis pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un tel cadre.

Pour faciliter la mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique, le ministère de l'Éducation a l'intention de produire, en collaboration avec les conseils scolaires, des documents que l'on appellera cahiers complémentaires et qui préciseront les contenus et les processus visés.

Cette politique a été élaborée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en consultation avec près de 600 représentantes et représentants des conseils scolaires et d'autres partenaires en éducation provenant des diverses régions de la province. Cette politique tient compte des commentaires saillants, critiques et suggestions, qui ont été émis au cours des consultations. Le ministère reconnaît que ces consultations ont aussi servi d'amorce à un dialogue entre les personnes concernées par l'éducation en langue française et s'attend à ce que ce dialogue se poursuive et se concrétise par la mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique et par des interventions judicieuses et innovatrices tant au niveau local, régional que provincial.

Première partie

LA POLITIQUE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION EN ONTARIO

1 L'énoncé de politique

La politique provinciale d'aménagement linguistique a été élaborée dans l'intention de mieux répondre, en contexte minoritaire, aux besoins spécifiques de la communauté de langue française de l'Ontario et de ses institutions éducatives. Cette politique permet aux institutions éducatives[1] d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Par cette politique, le ministère de l'Éducation actualise sa responsabilité d'assurer une bonne application de la *Loi sur l'éducation* dans le respect de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* en matière d'instruction dans la langue de la minorité. La deuxième partie du document est un guide structuré en une série d'étapes qui permettront aux conseils scolaires d'élaborer, de mettre en œuvre et de réviser leur politique d'aménagement linguistique. De telles étapes s'appuient sur un cadre de gestion et de responsabilisation axé sur les résultats.

Il incombe aussi au ministère d'assurer le suivi de la mise en œuvre de cette politique tant à l'échelon provincial que local en tenant compte des ressources disponibles, d'encourager l'atteinte des grandes visées stratégiques et de recevoir des rapports périodiques sur les résultats obtenus. Au plan provincial, les visées stratégiques et les résultats escomptés sont intégrés à la planification annuelle du ministère.

[1] Dans le présent document, l'expression *institutions éducatives* comprend le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires de district, les administrations scolaires et les écoles de langue française.

Tous les conseils scolaires de langue française, en collaboration avec les parents et les organismes de la communauté dans son ensemble, actualisent la politique provinciale d'aménagement linguistique et élaborent une politique d'aménagement linguistique qui favorise l'actualisation du mandat de l'école de langue française et qui souscrit aux visées stratégiques suivantes :

- *Faciliter, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.*

- *Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et du pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario.*

- *Développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des parents et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie.*

- *Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire.*

- *Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à inciter des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement durable de la communauté francophone.*

Enfin, la politique du conseil scolaire s'actualise par une série d'interventions qui s'insèrent dans les cinq axes d'interventions du domaine de l'aménagement linguistique tel que décrit dans le présent document.

2 La raison d'être et les définitions

La principale raison d'être de la politique d'aménagement linguistique est de contribuer, par des interventions ciblées et planifiées, au développement durable de la communauté scolaire de langue française de l'Ontario. Une telle contribution se fera par des interventions visant à :

- Faciliter l'acquisition des compétences inhérentes aux attentes du curriculum de l'Ontario et qui sont garantes de la réussite scolaire de chaque élève et de l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

- Favoriser l'émergence de jeunes francophones conscients et fiers de leur identité, qui ont développé les compétences nécessaires à la poursuite de leur idéal de vie, qui ont le désir d'apprendre tout au long de leur vie et qui sont activement impliqués dans la communauté francophone aux plans social, politique, environnemental, spirituel, culturel et économique.

- Promouvoir, valoriser et étendre l'usage du français dans toutes les sphères d'activité.

- Contrer l'impact de l'assimilation par la création et le maintien d'alliances avec les parents[2] et l'établissement de partenariats avec les membres et les organismes des communautés francophones et francophiles.

- Accroître les capacités de l'école de langue française et des conseils scolaires à contribuer au développement linguistique et culturel de la communauté francophone.

LES DÉFINITIONS

Cette définition de l'aménagement linguistique, dans son sens le plus général, est proposée par le SALIC (Site d'aménagement linguistique au Canada, 2004) : « L'aménagement linguistique se rapporte à l'organisation globale de la langue sur un territoire (pays, état, province, etc.). Il s'agit d'une activité qui favorise la mise en place d'outils servant à répondre aux différents besoins linguistiques d'une population, en plus de contribuer à la valorisation de cette ressource qu'est la langue. »

L'aménagement linguistique recouvre généralement deux types d'activités.

- Les activités reliées au **statut de la langue**, ce statut étant régi par des lois et des politiques linguistiques qui instituent, entre autres, l'existence de langues officielles et qui règlent le rapport entre ces langues et les langues non officielles. Une telle gestion de la langue se fait au moyen notamment de législations et de politiques linguistiques ainsi que par la promotion de la langue grâce à l'offre de programmes, de produits et de services linguistiques. De par

[2] Dans le présent document, le terme *parent* désigne aussi les tuteurs et les tutrices et toute autre personne qui a la responsabilité légale d'un enfant.

l'évolution des droits linguistiques au Canada, la gestion des langues officielles implique une prise en compte des cultures.

- Les activités reliées à l'aménagement du **code linguistique** telles la création de nouveaux mots, l'uniformisation, la normalisation, l'établissement d'une norme orthographique ou grammaticale, etc. (SALIC, 2004).

Dans le présent document, le terme « **aménagement linguistique** » recouvre exclusivement les activités ou interventions reliées au statut de la langue française.

> **L'aménagement linguistique** *se définit comme étant la mise en œuvre, par les institutions éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire.*

La nécessité d'un aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française en Ontario est liée à la coexistence dans cette province de deux communautés de langue officielle dont l'une est majoritaire et l'autre minoritaire. Une telle coexistence et, en particulier, l'omniprésence de la langue anglaise et des cultures anglo-canadienne et américaine font que la communauté minoritaire francophone fait face à des obstacles lorsqu'il s'agit pour elle de transmettre la langue et la culture françaises. C'est précisément pour aider cette communauté minoritaire à surmonter ces obstacles et tout particulièrement l'assimilation graduelle de ses membres qu'une telle politique s'impose.

> *La* **politique d'aménagement linguistique** *est l'énoncé de la ligne de conduite à adopter par les institutions éducatives en matière d'aménagement linguistique et qui guide la réflexion et l'action dans la gestion des démarches à entreprendre.*

La politique d'aménagement linguistique tient compte du contexte dans lequel évolue l'éducation en langue française en Ontario et des défis qui découlent d'un tel contexte. C'est à partir des défis à relever par la communauté dans son ensemble que les visées stratégiques sont précisées, que les axes d'intervention sont circonscrits et que les résultats provinciaux escomptés sont identifiés.

3 L'énoncé des principes de la politique d'aménagement linguistique

L'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française en Ontario s'appuie sur les principes suivants :

- L'instruction dans la langue de la minorité est un droit reconnu par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

- L'éducation en langue française se veut une éducation de qualité dispensée dans des conditions qui contribuent au succès personnel et à la réussite scolaire de chaque élève.

- L'éducation en langue française engendre et nourrit le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté francophone dynamique et pluraliste.

- L'éducation en langue française freine l'érosion linguistique et culturelle de la communauté minoritaire de langue française.

- L'éducation en langue française est un élément essentiel au développement durable de la communauté francophone, c'est-à-dire à son maintien et à son épanouissement.

- L'égalité des chances en matière d'apprentissage de la langue et de transmission de la culture, d'accès à une éducation de qualité et de réussite scolaire en milieu minoritaire supposent l'apport continu d'interventions de soutien spécifiques et de ressources adaptées aux besoins particuliers des élèves francophones.

- La collaboration entre les institutions éducatives, la famille et la communauté dans son ensemble est essentielle à la prestation de programmes et de services éducatifs de qualité adaptés aux besoins particuliers de la communauté francophone et de ses apprenantes et apprenants.

- L'éducation en langue française est empreinte d'ouverture à la diversité et contribue au développement d'un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne, canadienne et internationale.

- L'éducation en langue française promeut le respect des droits de la personne et des droits des francophones en milieu minoritaire ainsi que d'autres valeurs démocratiques telles l'égalité, la justice et la dignité de la personne.

4 Le mandat de l'école de langue française

La spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. La protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son **mandat**.

> *Un* **mandat** *est la description de la mission confiée à un groupe précisant les objectifs des travaux à exécuter et délimitant les sujets qui seront abordés (Office québécois de la langue française, 2002).*

La politique d'aménagement linguistique constitue le levier permettant aux conseils scolaires d'actualiser le mandat de l'école de langue française.

Tout en offrant une éducation de qualité qui répond aux besoins de chacun de ses élèves, l'école de langue française devient, par la mise en œuvre de ce mandat, un lieu de socialisation, de rencontre, d'échange et de collaboration avec les parents et la communauté francophone ainsi qu'une ressource pour la communauté et tous les intervenants concernés.

MANDAT DE L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

L'école est un **milieu d'apprentissage** *qui vise le succès personnel et la réussite scolaire des élèves par :*

- *le développement de la compétence à communiquer en français à l'oral et à l'écrit;*
- *l'enseignement en français des savoirs dans toutes les matières et toutes les disciplines, sauf* Anglais *et* Anglais pour débutants, *de la 4e à la 8e année au palier élémentaire et* English *et* Anglais pour débutants *au palier secondaire;*
- *l'adoption d'une perspective qui situe l'apprentissage tout au long de la vie au cœur de l'activité scolaire;*
- *la mise en œuvre du curriculum dans une perspective d'amélioration du rendement des élèves;*
- *le développement des compétences qui aideront les élèves à faire des choix judicieux tout au long de leur vie.*

L'école est un **milieu de construction identitaire** *qui favorise :*

- *le développement de l'identité culturelle;*
- *le développement du sentiment d'appartenance à une culture dynamique;*
- *l'épanouissement de tous les élèves, aux plans intellectuel, affectif, linguistique, physique, culturel, moral et spirituel dans le respect de leurs droits tels qu'énoncés dans le code de la Commission ontarienne des droits de la personne;*
- *l'engagement envers une communauté francophone diversifiée qui interpelle et permet l'enracinement.*

L'école est un **milieu où s'exerce un leadership participatif** *qui outille le personnel en ce qui concerne :*

- *les approches pédagogiques aptes à assurer un enseignement de qualité propre au milieu minoritaire;*
- *les modalités de la transmission de la langue et de la culture françaises;*
- *les conditions favorables à la mise en place d'une communauté apprenante au sein de l'école.*

L'école est un **milieu qui promeut l'engagement individuel et collectif** *par des alliances avec les parents et des partenariats avec les familles et les différents groupes de la communauté dans son ensemble afin :*

- *d'exercer une influence positive et déterminante sur le rendement des élèves en s'appropriant les objectifs d'amélioration du rendement tels que planifiés;*
- *de trouver des solutions réalistes aux défis posés par l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture;*
- *de porter une attention particulière aux interventions auprès des enfants d'âge préscolaire pour faciliter leur intégration à l'école et une scolarisation réussie en français;*
- *de concevoir et d'offrir des projets scolaires-communautaires fondés sur les besoins de la communauté et intégrant les savoirs disciplinaires et le développement identitaire;*
- *d'offrir les programmes d'orientation et de formation au cheminement de carrière ainsi que les composantes d'expérience de travail, les programmes d'éducation coopérative et les programmes de transition de l'école au monde du travail;*
- *de participer au développement durable de la communauté francophone, c'est-à-dire de répondre aux besoins actuels sans compromettre les possibilités, pour les générations futures, de satisfaire à leurs propres besoins.*

5 L'historique

C'est en 1994 que, pour la première fois, le ministère de l'Éducation de l'Ontario publie un texte traitant de l'aménagement linguistique. Dans le document intitulé *Aménagement linguistique en français – Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaire et secondaire*, le ministère définit l'aménagement linguistique comme étant un ensemble de mesures destinées à favoriser et à valoriser l'emploi d'une langue dans tous les domaines d'activité d'une société. Dans le cas des écoles de langue française, l'objectif de l'aménagement linguistique sera de promouvoir l'usage du français, d'en améliorer la qualité, d'étendre son usage et finalement, d'en élargir l'aire institutionnelle. Ainsi, le document de 1994 a constitué une toute première tentative de prise en charge de l'aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française en Ontario.

Un ensemble de changements sociaux et éducatifs survenus au cours des années 1990 ont rendu nécessaire la mise à jour du document de 1994. À l'échelon sociétal, l'accentuation des tendances à la mondialisation s'est fait ressentir; leur impact sur le développement linguistique et culturel de la communauté francophone de l'Ontario doit être pris en considération. Il faut, à la lumière de ce nouveau contexte, cerner les principaux défis auxquels la communauté francophone dans son ensemble et ses institutions éducatives sont confrontées de manière à établir les priorités d'intervention en matière d'aménagement linguistique.

Au cours des mêmes années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place une série de réformes qui ont aussi eu un impact sur l'éducation en langue française parmi lesquelles il faut noter :

- la mise en œuvre, à partir de 1997, de la réforme du curriculum de l'Ontario (voir en particulier le programme *Jardin d'enfants*, les programmes-cadres de la 1re à la 12e année, les Bulletins scolaires de l'Ontario de la 1re à la 8e année et de la 9e à la 12e année);
- l'introduction d'une politique relative aux programmes d'études au palier secondaire régissant, notamment, les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (voir le document intitulé *Les écoles secondaires de l'Ontario, de la 9e à la 12e année – Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*, 1999);
- l'introduction, en 1996, d'un programme de testing provincial géré par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE);
- l'amalgamation des conseils scolaires existants et la création de 12 conseils scolaires de district de langue française en 1997;
- la réforme du financement scolaire axée sur les besoins des élèves en 2001.

Parmi ces changements, l'accès des francophones à la gestion scolaire par la création de 12 conseils scolaires de district de langue française entraîne :

- un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités sur une base linguistique et confessionnelle;
- un nouveau mode de gestion de l'éducation sur une base linguistique et confessionnelle;
- une nouvelle répartition des établissements selon la langue d'enseignement et la confessionnalité;
- de nouvelles modalités dans la prestation des services selon la langue dans laquelle ils sont dispensés.

Cette restructuration a eu un impact sur le développement de programmes et de services visant à répondre aux besoins spécifiques d'une clientèle évoluant en milieu minoritaire. Ainsi, la prestation de programmes reliés à l'aménagement linguistique tels l'actualisation linguistique en français, le perfectionnement du français et l'animation culturelle ont nécessité une concertation soutenue entre les conseils, d'une part, et entre le ministère et les conseils, d'autre part.

Au besoin d'échange d'informations s'est ajouté le besoin de développer une politique provinciale d'aménagement linguistique qui permet :

- de mieux circonscrire, à partir d'une évaluation de la situation à l'échelon provincial, le domaine de l'aménagement linguistique, les interventions prioritaires à privilégier et le mode de gestion qui servira à en mesurer l'efficacité;
- d'analyser les importants problèmes de recrutement et de rétention rencontrés par les conseils scolaires de langue française et de développer un ensemble de mesures pour faire face à cette situation;
- de mieux coordonner et de mieux répartir les fonds destinés à l'aménagement linguistique;
- de mieux délimiter le partage des responsabilités entre le ministère et les conseils scolaires en matière d'aménagement linguistique.

La politique d'aménagement linguistique s'inscrit dans la continuité des efforts entrepris depuis plusieurs années afin d'assurer une éducation de qualité qui tient compte des réalités et des pressions auxquelles sont soumises les écoles de langue française dans la mise en œuvre de leur mandat.

6 Les fondements de l'aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française

Un bref survol des lois touchant les droits linguistiques des minorités de langues officielles au Canada et en Ontario et les répercussions de ces droits en matière d'éducation permet de mieux cerner l'implication des différents paliers de gouvernement face à ces droits. Ce survol permet aussi de dégager les fondements législatifs sur lesquels s'appuient les principes de la politique d'aménagement linguistique et le mandat de l'école de langue française.

Active de 1963 à 1970, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a mené des travaux et produit des rapports à la suite desquels la première *Loi sur les langues officielles* a été adoptée en 1969. Cette loi a été renouvelée en 1988.

En 1982, la *Loi constitutionnelle* comprenant la *Charte canadienne des droits et libertés* est proclamée. Elle contient davantage de garanties constitutionnelles à l'égard du statut et de l'emploi des langues officielles du Canada dans les institutions fédérales.

En vertu de l'article 23 de la *Charte*, les provinces et les territoires sont tenus de fournir à leurs minorités l'enseignement primaire et secondaire dans leur langue, soit l'anglais au Québec et le français partout ailleurs, là où le nombre le justifie (Adapté du site du ministère du Patrimoine canadien, 2004).

Voici l'énoncé de l'article 23 de la *Charte*.

23. (1) Les citoyens canadiens :

a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,

ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit de faire instruire leurs enfants aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, au niveau primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

En 1990, suite à l'affaire Mahé, la Cour suprême du Canada décrète que les minorités officielles ont le droit constitutionnel de participer activement à la gestion et au contrôle de l'enseignement et des établissements scolaires que fréquentent leurs enfants.

L'enjeu des droits linguistiques a été clarifié par la Cour qui précise en ces termes ce qui, selon elle, constitue l'essence de l'article 23 (Foucher, 2000) :

« L'objet général de l'article 23 est clair : il vise à maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité. L'article cherche à atteindre ce but en accordant aux parents appartenant à la minorité linguistique des droits à un enseignement dispensé dans leur langue partout au Canada ». (Voir *Mahe c. Alberta*, [1990] 1 R.C.S. 342, p. 362)

La Cour précise aussi la portée de sa conclusion relative à l'enjeu des droits linguistiques :

« Mon allusion à la culture est importante, car il est de fait que toute garantie générale de droits linguistiques, surtout dans le domaine de l'éducation, est indissociable d'une préoccupation à l'égard de la culture véhiculée par la langue en question. Une langue est plus qu'un simple moyen de communication ; elle fait partie intégrante de l'identité et de la culture du peuple qui la parle. C'est le moyen par lequel les individus se comprennent eux-mêmes et comprennent le milieu dans lequel ils vivent. » (*ibid.*)

Ainsi, en contexte minoritaire, les institutions de langue française ont souvent un rôle institutionnel plus large à jouer. Outre leur rôle d'instruction, ces institutions travaillent à maintenir la langue française, à transmettre la culture véhiculée par cette langue et à consolider la vitalité de la minorité francophone.

LE RÔLE DU GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO EN MATIÈRE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

La *Loi sur les services en français de l'Ontario*, L.R.O. 1990, chap. F.32 constitue un bon exemple d'aménagement linguistique au niveau provincial. Le préambule de cette loi confirme l'apport du patrimoine culturel de la population francophone et la volonté de l'assemblée législative de le préserver pour les générations futures.

La province reconnaît au français le statut de langue officielle dans le domaine de l'éducation. De fait, les paragraphes 1 (4) et 1 (4.1) de la *Loi sur l'Éducation*, L.R.O. 1990, chap. E.2 stipulent que :

« (4) La présente loi n'a pas pour effet de porter atteinte aux droits ou privilèges que garantit l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* ou l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. 1997, chap. 3, par. 2 (6).

(4.1) Les pouvoirs qu'attribue la présente loi, notamment les pouvoirs de prendre un règlement, un

décret, une décision ou un arrêté, de rendre une ordonnance ou une décision et de donner un ordre, des directives ou des lignes directrices, sont exercés d'une façon qui est compatible avec les droits et privilèges que garantissent l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* ou l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et qui respecte ces droits et privilèges. 1997, chap. 31, par. 1 (5). »

La reconnaissance de ce statut concorde avec l'objet de l'article 23 de la *Charte* et conduit à inciter tous les intervenants du milieu de l'éducation à prendre les mesures nécessaires pour que ce statut ait des retombées concrètes. C'est ainsi qu'en 1991, le gouvernement de l'Ontario crée la *Direction des politiques et programmes de l'éducation en langue française* et l'inclut dans l'organigramme du ministère de l'Éducation en lui confiant le mandat d'élaborer des politiques et des programmes qui répondent aux besoins des élèves des écoles de langue française.

Avec la publication, dès 1994, de la trilogie *Aménagement linguistique en français, Investir dans l'animation culturelle* et *Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*, la Direction des politiques et programmes de l'éducation en langue française a développé, avec ses partenaires, sa vision de l'éducation en langue française en milieu minoritaire.

Le document *Aménagement linguistique en français – Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaire et secondaire* explique en ces termes la nécessité d'une politique d'aménagement linguistique :

« [...] la politique d'aménagement linguistique visera à contrecarrer les effets de l'interaction avec les forces majoritaires par la mise en place de mesures qui justifient l'usage du français et rendent visible la communauté francophone. Les mesures toucheront : la gestion et l'organisation des écoles de langue française; l'apprentissage, la pédagogie et l'évaluation. Les mesures seront établies avec la participation des parents et des organismes de la communauté » (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1994a, p. 46).

En 1996, le ministère a posé les premiers jalons d'une réforme du système d'éducation de la province. Tandis que l'intention était de permettre à chaque élève d'accéder à un système d'éducation équitable et de qualité, l'objectif ultime était sans équivoque l'amélioration du rendement et la réussite scolaire de l'élève. Compte tenu de la spécificité de l'éducation en langue française, la conception et la rédaction en français de tous les programmes-cadres du nouveau curriculum sont un exemple de mesures d'aménagement linguistique qui répondent aux besoins de la minorité. Ainsi, le curriculum de langue française n'est plus une simple traduction ou une adaptation du curriculum de langue anglaise mais il comporte d'importants éléments de référence du point de vue linguistique et culturel destinés à créer un continuum d'apprentissage spécifiquement adapté aux élèves des écoles de langue française.

C'est par la *Loi sur l'amélioration de la qualité de l'éducation*, L.O. 1997, chap. 31 que le gouvernement de l'Ontario a restructuré le système d'éducation en réduisant le nombre de conseils scolaires existants et a créé les 12 conseils scolaires de district de langue française répartis en 4 conseils scolaires de district publics et 8 conseils scolaires de district catholiques. Ainsi, en créant des conseils catholiques et publics, le gouvernement de l'Ontario respecte ses obligations envers l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*.

Au cours des années 1980 et 1990, le gouvernement de l'Ontario a collaboré étroitement avec le gouvernement fédéral pour le financement de mesures d'aménagement linguistique reliées à l'enseignement dans la langue de la minorité, et ce, plus particulièrement dans le cadre de la *Loi sur les langues officielles*. La province de l'Ontario a aussi continué à jouer un rôle important dans les discussions et les projets du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada notamment au niveau du *Protocole d'entente multilatéral relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde*. Dans le cadre de diverses ententes bilatérales à frais partagés avec le gouvernement fédéral telles l'*Entente sur les langues officielles dans l'enseignement* (LOE) et l'*Entente spéciale relative à la mise en œuvre de la gestion scolaire francophone 1998-2003*, le gouvernement de l'Ontario a contribué à financer bon nombre d'initiatives en matière d'aménagement linguistique aux échelons provincial et local.

LE RÔLE DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL EN MATIÈRE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

Au palier fédéral, la *Loi sur les langues officielles* reconnaît depuis 1969 le français et l'anglais comme langues officielles ayant un statut égal au Canada. Grâce à cette loi, le gouvernement fédéral poursuit son engagement à appuyer le développement des communautés linguistiques en situation minoritaire et elle sert de point d'ancrage à de nombreuses mesures d'aménagement linguistique au pays. Le gouvernement canadien, en plus d'offrir des services dans les deux langues dans plusieurs régions ontariennes, contribue financièrement au développement de l'instruction en français en Ontario.

Le plan d'action pour les langues officielles (Gouvernement du Canada, 2003) réitère l'engagement du gouvernement fédéral à promouvoir l'égalité linguistique et le développement des communautés minoritaires au Canada. Dans le domaine de l'éducation, ce plan a pour objectif l'accroissement du nombre d'enfants de parents **ayants droit** inscrits à l'école de langue française, la mise en place d'interventions qui favorisent l'apprentissage du français chez les enfants d'âge préscolaire ainsi que l'accroissement du nombre de jeunes diplômés bilingues au Canada.

> *Tout en n'apparaissant pas explicitement dans les textes de loi et dans les décisions des tribunaux, le terme* **ayants droit** *se réfère aux parents, citoyens canadiens, titulaires du droit à l'instruction dans la langue de la minorité* [Charte canadienne des droits et libertés, *par. 23 (1) et 23 (2)*] *et à leurs enfants qui peuvent en bénéficier (Martel, 2001, p. 18).*

7 Le contexte de l'éducation en langue française et les défis à relever

LE CONTEXTE

L'étude du contexte dans lequel l'éducation en langue française est dispensée en Ontario permet de circonscrire les principaux facteurs sociaux qui exercent une influence sur la mise en œuvre du mandat de l'école. Puisque l'école puise sa clientèle dans une communauté minoritaire et pluraliste, il peut s'avérer difficile de préciser les interventions en aménagement linguistique qui répondent aux besoins de cette clientèle sans tenir compte de ses caractéristiques démographiques, linguistiques, géographiques et socioculturelles.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION FRANCOPHONE DE L'ONTARIO

Dans l'ensemble, les grandes tendances qui ressortent des recensements de 1991 à 2001 quant à l'évolution démographique et linguistique de la population francophone de l'Ontario sont les suivantes : les francophones constituent une communauté minoritaire dont la population, proportionnellement à la population en général, est décroissante, plus âgée, plus rurale mais en voie d'urbanisation croissante et de par l'immigration, plus diversifiée. Alors que la population de **langue maternelle** française constituait 5 pour 100 de la population totale de l'Ontario en 1991, cette proportion était de 4,5 pour 100 en 2001, soit 548 940 personnes (Statistique Canada, 2002a, p. 29).

Selon Statistique Canada, **la langue maternelle** *correspond à la langue apprise en premier lieu à la maison dans l'enfance et encore comprise au moment du recensement.*

Selon les recherches existantes, les facteurs qui contribuent à la minorisation, c'est-à-dire à la marginalisation de la population francophone minoritaire, sont la baisse du taux de natalité, l'urbanisation qui accentue la dispersion et l'immigration qui favorise davantage, du point de vue démographique, la majorité anglophone. En Ontario français, cette minorisation accrue va aussi de pair avec un accroissement de l'assimilation, c'est-à-dire la perte de la langue maternelle comme langue de communication usuelle. Selon Roger Bernard (1998, p. 74) : « la majorité des transferts linguistiques vers l'anglais lorsque les francophones sont très minoritaires sont des mouvements relativement définitifs qui constituent des pertes nettes pour la population de langue maternelle française ».

L'ASSIMILATION ET LES FACTEURS QUI LA FAVORISENT

Statistique Canada rapporte que la proportion des francophones qui, en 1991, parlent le français le plus souvent à la maison est de 62,8 pour 100, alors qu'en 2001, cette proportion est de 59,2 pour 100. L'agence ajoute que la proportion des francophones de l'Ontario qui utilisent l'anglais le plus souvent à la

maison n'a cessé d'augmenter au cours de la dernière décennie, passant de 36,9 pour 100 en 1991 à 40,3 pour 100 en 2001 (Statistique Canada, 2002a, p. 33).

Le niveau de conservation de la langue chez les francophones de l'Ontario est l'objet d'inquiétudes. De fait, une des conséquences de l'assimilation est d'entraîner l'érosion de la minorité par la disparition graduelle de la culture et, finalement, de l'identité collective et de la vitalité de la communauté (Bernard, 1998). Les principaux facteurs qui favorisent l'assimilation sont, outre la minorisation accrue, l'**exogamie**, la mondialisation et une immigration qui, du point de vue linguistique, tend à favoriser davantage la majorité anglophone.

On entend par **exogamie**, *l'union ou le mariage entre membres de groupes linguistiques différents et par* **endogamie**, *l'union ou le mariage entre membres d'un même groupe linguistique.*

LA MINORISATION ACCRUE

Les données du recensement pour l'Ontario permettent de constater que l'utilisation du français comme langue parlée à la maison dans une région donnée est fortement tributaire du degré de concentration des francophones dans cette région (Office des affaires francophones, 1999, p. 4 et 10).

Les régions de la province où le niveau de conservation du français, langue d'usage à la maison, est le plus élevé sont, en ordre d'importance, l'Est et le Nord-Est, soit les régions où la concentration de personnes qui déclarent avoir le français comme langue maternelle est aussi la plus élevée. Le niveau de conservation du français langue d'usage à la maison est par contre nettement plus faible dans le Centre et le Sud-Ouest, régions où les proportions de la population déclarant avoir le français comme langue maternelle sont beaucoup plus faibles.

L'EXOGAMIE

Au cours des dernières décennies, des changements importants survenus au niveau de la famille ont eu un impact sur la transmission de la langue et de la culture françaises à la nouvelle génération de jeunes en Ontario. Si traditionnellement les unions ou les mariages avaient tendance à se produire principalement à l'intérieur d'un même groupe linguistique, on assiste à une augmentation des unions entre membres de groupes linguistiques différents. Il a d'ailleurs été démontré que plus un groupe est minoritaire, plus le taux d'exogamie est élevé (Landry et Rousselle, 2003).

L'exogamie a souvent été associée à un taux élevé de transfert linguistique du français à l'anglais dans plusieurs des communautés minoritaires au Canada. Ainsi, en Ontario, 95 pour 100 des familles endogames transmettent le français à leurs enfants alors que cette transmission est de l'ordre de 46 pour 100 dans les familles exogames (Statistique Canada, 2002b). L'anglicisation plus importante des enfants provenant de familles exogames est d'autant plus inquiétante que 54,3 pour 100 des familles des ayants droit constitutifs de **l'effectif scolaire cible** sont exogames (Martel, 2001, p. 33).

Le terme **effectif scolaire cible** *désigne les enfants de 6 à 17 ans dont au moins un parent, citoyen canadien, est de langue maternelle française et qui, de par ce fait, peuvent bénéficier du droit à l'instruction dans la langue de la minorité, qu'ils se prévalent ou non du droit en question (Martel, 2001, p. 18 et 25).*

Au Canada, un peu plus de 4 enfants sur 10 seulement bénéficieraient d'une forte francité familiale (Landry, 2003, p. 17). Il a cependant été démontré que la tendance à l'anglicisation plus importante chez les enfants provenant de familles exogames peut être freinée lorsque le parent francophone réussit à promouvoir sa langue et sa culture au sein du foyer et que les parents choisissent l'école de langue française pour l'éducation de leurs enfants (Landry et Allard, 1997, p. 587). Dans ces conditions, l'apprentissage de la langue française chez les enfants des couples exogames est similaire à celui des enfants des couples endogames.

LA MONDIALISATION

La progression de l'assimilation dans la population francophone minoritaire s'inscrit actuellement dans une conjoncture caractérisée par la mondialisation des marchés, le développement des technologies de l'information et de la communication et la nouvelle économie du savoir. Dans une telle conjoncture, un mouvement contradictoire se dessine. D'une part, la mondialisation et le développement parallèle des nouvelles technologies de l'information et de la communication semblent offrir d'énormes possibilités de revitalisation de la langue française, actuellement la onzième langue la plus parlée au monde (Braun, 2001, p. 337), ainsi que des échanges culturels et économiques entre les pays francophones. D'autre part, on assiste, à l'échelle internationale, à une forte tendance à l'uniformisation linguistique et culturelle, c'est-à-dire à un appauvrissement de la diversité linguistique et culturelle et paradoxalement à une demande croissante de main-d'œuvre bilingue ou plurilingue (James, 1996; Lefebvre et Hily, 1997; Weber, 1999). Ces phénomènes ont un impact sur l'espace francophone dans le monde (Agence internationale de la francophonie, 2002) et sur les pratiques linguistiques et identitaires des communautés minoritaires au Canada (Heller et Labrie, 2001).

L'IMMIGRATION

Il a été démontré que l'immigration peut, selon les orientations qu'on lui donne, contribuer ou non à revitaliser une communauté au plan linguistique. Selon une étude récente, l'immigration a connu une croissance importante au Canada au cours des années 1990 mais seulement 6,8 pour 100 des nouveaux arrivants avaient le français comme langue première et 3,2 pour 100 d'entre eux avaient à la fois le français et l'anglais comme langue parlée à leur arrivée (Jedwab, 2002, p. 25). De plus, une fois établis au pays, la majorité des immigrants adoptent l'anglais (Commissariat aux langues officielles, 2002).

Si l'immigration contribue peu à la croissance démographique de la communauté francophone, elle n'en contribue pas moins à sa diversité. De fait, l'immigration accroît le caractère multiculturel et multiracial de la communauté francophone de l'Ontario, province qui reçoit le plus grand nombre de francophones à l'extérieur du Québec, soit 13 pour 100 (Jedwab, 2002, p. 31). Ainsi, de 1991 à 1996, le nombre d'immigrants francophones appartenant à une minorité ethnoculturelle est passé de 22 700 à 28 825 (Office des affaires francophones, 1999, p. 7).

Dans l'ensemble, il existe d'importants défis en matière d'immigration : d'une part, les défis que représente le recrutement d'immigrants francophones à l'extérieur du Québec (Commissariat aux langues officielles, 2002) et d'autre part, ceux ayant trait aux structures d'intégration de ces nouveaux arrivants à la communauté francophone dans les provinces canadiennes à l'extérieur du Québec (Quell, 2002).

L'immigration étant de juridiction fédérale, le gouvernement canadien a fait part de sa volonté de

relever ces défis par la mise en place de mesures correctives (Commissariat aux langues officielles, 2002; Gouvernement du Canada, 2003). Par ses actions, le gouvernement veut faire en sorte que l'immigration contribue davantage au maintien et à l'essor des communautés minoritaires au pays.

LES DÉFIS À RELEVER

Si les changements des dernières décennies ont eu un impact réel sur le statut de la communauté minoritaire de langue française de l'Ontario, ils ont aussi eu un impact sur les institutions éducatives de cette communauté, particulièrement en matière d'apprentissage de la langue et d'appropriation de la culture ainsi que sur le recrutement et la rétention des élèves.

LES DÉFIS LIÉS À L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET À L'APPROPRIATION DE LA CULTURE

AMÉLIORER LE RENDEMENT SCOLAIRE

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) conduit des évaluations provinciales annuellement afin de pouvoir rendre compte au public de la performance du système d'éducation et d'accroître la qualité et la responsabilité en éducation. Ces tests permettent, par exemple, à une école de comparer, à partir d'une analyse des résultats, le rendement des élèves d'une année à l'autre.

Pour les écoles de langue française, les résultats aux tests annuels indiquent qu'au palier élémentaire, plusieurs élèves éprouvent des difficultés à atteindre la **norme provinciale** en lecture et en écriture. Ces difficultés ont des répercussions à plus ou moins long terme sur leur rendement.

La **norme provinciale** *ou* **niveau 3** *sur une échelle à 4 niveaux correspond au rendement qui satisfait pleinement aux attentes prescrites dans les programmes-cadres du curriculum de l'Ontario et garantit normalement le passage harmonieux d'une année scolaire à l'autre.*

Une amélioration sensible de ce rendement est toutefois amorcée, ce qui met à la fois en évidence l'utilité des interventions pédagogiques ciblées et la nécessité d'un enseignement répondant davantage aux besoins des élèves.

Par ailleurs, les effets de la mise en œuvre de la réforme du programme d'étude sur le rendement des élèves du palier secondaire est analysé dans le rapport *Étude sur la double cohorte : Rapport de phase 3* (King, 2004a, section III). Ce rapport révèle qu'un certain nombre d'élèves courent le risque de ne pas compléter leurs études secondaires. En effet, normalement à la fin de la 11e année, les élèves ont accumulé 24 crédits (ou plus) en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario; or, plus du quart des élèves de la première nouvelle cohorte n'ont accumulé que 20 crédits ou moins ce qui les rend susceptibles de quitter l'école avant de terminer leurs études (p. 72).

Une telle situation mérite d'être prise en considération dans le choix des interventions à mener auprès des élèves moins performants et qui cibient l'apprentissage des savoirs disciplinaires et l'amélioration du rendement. Le développement et la mise en place d'approches pédagogiques adaptées au milieu minoritaire sont considérés comme essentiels à la réussite de tous les élèves et à la vitalité des institutions éducatives. Les mesures correctives prises par

le personnel enseignant au palier secondaire en 2002 et 2003 pour améliorer le taux de réussite au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) confirment ce point de vue : 79 pour 100 des élèves des écoles de langue française ont réussi ce test en 2003, comparé à 67 pour 100 en 2002.

Les dispositions ci-après visent aussi à favoriser l'amélioration du rendement des élèves aux paliers élémentaire et secondaire.

- Les conseils poursuivent la mise en place des plans d'amélioration du rendement des élèves.

- Les élèves qui n'ont pas réussi le TPCL peuvent désormais suivre un cours de compétences linguistiques spécialement élaboré à leur intention afin de répondre à la condition d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario ou dans des cas exceptionnels, demander une évaluation de leur maîtrise de ces compétences par un comité local d'évaluation.

Toutefois, ces mesures ne règlent pas entièrement le problème des faibles compétences langagières des élèves et, en particulier, des faibles compétences en communication orale dans un contexte où l'usage du français à la maison est en baisse au profit de l'anglais.

Les tests provinciaux actuels permettent bien de vérifier le développement des compétences des élèves en écriture et en lecture mais n'évaluent pas spécifiquement le niveau de développement des compétences en communication orale. Dans le cas des élèves de la minorité linguistique, de faibles compétences langagières en français peuvent retarder l'apprentissage tout au long des études. À cet égard, les chercheurs font état d'une conviction apparemment largement partagée : « l'apprentissage linguistique de la langue première a des assises plus solides si, le plus tôt possible – au préscolaire – l'enfant possède une forte compétence communicationnelle » (Coghlan et Thériault, 2002, p. 7). Dans la perspective d'une amélioration du rendement des élèves des écoles de langue française, l'établissement d'un **continuum** d'apprentissage en communication orale de la maternelle à la 12e année, intégré à l'enseignement de toutes les matières et disciplines scolaires, ainsi que le développement d'outils d'évaluation connexes seraient tout à fait bénéfiques.

> *Un* **continuum** *décrit un ensemble de compétences de base dans différents domaines permettant à une personne de traiter efficacement une série de situations de vie et de problèmes convoquant des ressources variées. (Jonnaert, 2004, p. 28)*

FREINER L'ANGLICISATION ET REMÉDIER À SES EFFETS, PARTICULIÈREMENT EN DÉBUT DE SCOLARISATION

L'Ontario français est témoin d'une anglicisation croissante des enfants au sein de la famille, surtout dans les familles où les parents privilégient l'usage de l'anglais plutôt que celui du français dans les échanges verbaux quotidiens. Cette tendance se reflète d'ailleurs à l'école de langue française. En effet, les données du *Programme d'indicateurs sur la qualité de l'éducation* (PIQE) sur la langue parlée à la maison par les élèves des écoles françaises de la 3e et de la 6e année en Ontario confirment une tendance à l'accroissement de la prédominance de l'anglais comme langue parlée à la maison (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2000, p. 100). Ces données nous amènent à constater que la famille, sous l'effet des pressions de l'environnement social devient de moins en moins un lieu privilégié de transmission de la langue de la minorité. Une telle situation peut conduire à l'assimilation progressive des membres de la communauté linguistique et fragiliser

du même coup le groupe tout entier. Ce phénomène est connu sous le nom de **bilinguisme soustractif**.

> *Le* **bilinguisme soustractif** *peut être défini comme étant une situation où l'apprentissage de la langue seconde se fait au détriment de la langue maternelle et où les contacts intensifs avec la langue plus prestigieuse d'un groupe dominant constituent une menace d'assimilation linguistique. Le bilinguisme soustractif n'est souvent qu'une phase transitoire menant vers l'unilinguisme dans la langue seconde (cf. Landry et Allard, 1990, p. 529). Ce type de bilinguisme apparaît lorsqu'un individu se sent obligé d'apprendre la deuxième langue et que sa langue maternelle n'est pas valorisée.*

Dans les familles où le français n'est pas privilégié dans les échanges quotidiens, les parents tendent à s'en remettre à l'école pour transmettre la langue à leurs enfants. Cette situation a des conséquences directes sur le processus d'apprentissage et la planification de l'enseignement.

Compte tenu de cet état de fait, le milieu scolaire se doit d'explorer, en partenariat avec les représentants du milieu sociocommunautaire et de la santé, des mesures pour la mise en place de programmes et de services préscolaires adaptés aux réalités particulières de la communauté francophone. Les études ont démontré l'importance des cinq premières années de la vie pour le développement des capacités de l'enfant et en particulier pour la maîtrise de la langue, le développement de l'identité culturelle et l'intégration à l'école. De fait, il y a un consensus grandissant au niveau de la francophonie canadienne autour de l'idée que c'est au palier préscolaire que se joue l'avenir de l'école de langue française (Coghlan et Thériault, 2002, p. 1). Rodrigue Landry ajoute que pour assurer aux enfants des ayants droit une forte littératie dans les deux langues et un développement psycholangagier harmonieux, il est impératif que les interventions soient précoces et de longue durée (Landry, 2003, p. 22).

Les conseils scolaires de langue française en Ontario ont reconnu l'importance d'intervenir en offrant des programmes à temps plein pour les enfants de 4 et 5 ans. Ces mêmes conseils considèrent aussi que l'intervention précoce auprès de la petite enfance est essentielle au recrutement, à l'intégration et à la rétention des enfants de parents ayants droit et des nouveaux arrivants dans leurs écoles. Les conseils scolaires et la communauté francophone en général endossent les perspectives sur l'apprentissage et le développement du cerveau telles que présentées dans *Étude sur la petite enfance – Inverser la véritable fuite des cerveaux* (McCain et Mustard, 1999). La recherche explique : « les programmes d'éducation de la petite enfance (*centres de la petite enfance et programmes de soutien parental*) et le système d'enseignement devraient idéalement former un tout homogène, de la petite enfance à l'âge adulte. Le cerveau se développe sans discontinuité et les expériences vécues pendant les premières années posent les fondements des aptitudes à l'apprentissage en milieu scolaire » (p. 18). Une telle continuité dans les apprentissages est d'autant plus pertinente en milieu minoritaire où se pose continuellement l'enjeu de la connaissance et de la familiarité avec la langue française. Toutes les interventions en aménagement linguistique ciblant la petite enfance devraient permettre aux jeunes enfants d'acquérir les compétences langagières nécessaires à une intégration au programme ordinaire dès leur arrivée à l'école.

MIEUX GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ LINGUISTIQUE CROISSANTE DE LA POPULATION SCOLAIRE

Comme illustré précédemment, les changements survenus dans la population francophone de la province ont eu pour effet de modifier radicalement le profil linguistique de la population scolaire. La garantie constitutionnelle du droit à l'instruction dans la langue de la minorité officielle a, elle aussi, un impact sur la composition de cette population. En effet, les parents qui répondent aux critères d'admissibilité tels que stipulés à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* sont les titulaires de ce droit, les enfants en étant les bénéficiaires. La connaissance que l'enfant a du français ne constituant pas un critère d'admissibilité en soi, les enfants de parents ayants droit peuvent posséder des compétences langagières des plus diversifiées.

Les écoles de langue française accueillent des enfants dont l'expérience et le bagage linguistique sont des plus différenciés. Les ayants droit sont issus de deux groupes particuliers. Le premier groupe se compose d'élèves qui, à leur arrivée à l'école, maîtrisent avec succès la langue française, cette dernière étant généralement parlée à la maison. Dans le cas du deuxième groupe, on retrouve des élèves dont les compétences langagières en français sont limitées et parfois même inexistantes et dont la langue d'usage est le plus souvent l'anglais, que ce soit à la maison, dans les activités à l'extérieur de l'école et parfois même dans la salle de classe (cf. Gérin-Lajoie, 2001).

Pour leur part, les enfants de parents qui ne répondent pas aux critères de l'article 23 sont admis dans les écoles de langue française en Ontario par le biais d'un **comité d'admission**. Ces enfants peuvent être, entre autres, des enfants de parents qui sont venus s'établir au Canada à titre d'immigrants ou de réfugiés et dont le français est parfois une première, une seconde et même une troisième langue mais qui démontrent un certain attachement au français.

Le **comité d'admission**, *selon la* Loi sur l'éducation, *est constitué de trois personnes, en l'occurrence un membre du personnel enseignant du conseil scolaire, le directeur ou la directrice de l'école, un agent ou une agente de supervision à l'emploi du conseil scolaire [*Loi sur l'éducation, *2002, par. 293 (1)]. Dans ses décisions, le comité d'admission se fonde d'abord sur les critères d'admission tels que définis par l'article 23 de la* Charte *puis sur ceux développés à l'échelon du conseil.*

Parmi ces critères, on retrouve par exemple :

- *le degré de connaissance du français de l'enfant et des parents;*
- *l'attitude et la motivation de l'enfant face à la langue française;*
- *l'engagement des parents envers l'apprentissage scolaire;*
- *l'engagement des parents envers l'école et une éducation en langue française de qualité.*

Ainsi, au cours des dernières décennies, l'homogénéité linguistique de la population des écoles de langue française a diminué significativement faisant graduellement place à une population hétérogène possédant un capital linguistique des plus diversifiés. Pour des raisons légales (ayants droit), d'immigration ou autres, les institutions éducatives de langue française sont souvent amenées à accepter des élèves dont l'anglais est la langue dominante ou encore dont le français n'est pas la langue première (Coghlan et Thériault, 2002, p. 10). Cette hétérogénéité linguistique croissante pose un défi majeur si la faible connaissance du français au moment de l'entrée à l'école a pour effet de retarder l'intégration de certains élèves dans les programmes ordinaires. De plus, des lacunes dans les compétences langagières de base peuvent, au cours de la scolarisation, conduire à des retards dans l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.

La question de l'hétérogénéité linguistique de la population scolaire demeure dans l'ensemble une question difficile. Ainsi, dans certains milieux et à la lumière de la baisse de l'effectif scolaire, les enfants des parents ayants droit qui ne parlent pas ou parlent peu le français peuvent être considérés comme une clientèle importante et déterminante à la survie du système scolaire alors que dans d'autres milieux, cette clientèle peut être perçue comme un obstacle. La recherche indique que la compétence limitée en français des élèves anglo-dominants a souvent un effet retardateur sur les élèves franco-dominants et les élèves bilingues au niveau de l'apprentissage du français et même des autres matières (*ibid.*, p. 10). Dans un tel contexte, l'école doit donc s'assurer de répondre aux besoins des uns sans brimer ceux des autres par des programmes d'appui linguistique et des approches pédagogiques adaptés à la situation. L'école doit aussi faire en sorte que l'hétérogénéité linguistique ne conduise pas à faire du français une langue seconde au sein même de l'école.

La création d'un espace francophone devient une mesure essentielle pour que l'élève puisse s'épanouir dans son développement langagier et identitaire. L'école, par des interventions ciblées en aménagement linguistique se donne les moyens d'assurer la primauté du français dans tous les domaines d'activités. Le français parlé devient la langue de communication privilégiée par toutes les personnes qui fréquentent cette école.

PROMOUVOIR UN BILINGUISME DE HAUT NIVEAU POUR TOUS

L'environnement social dominé par l'anglais en Ontario contraint en règle générale les membres de la communauté minoritaire à communiquer dans cette langue dans bien des situations de la vie courante. C'est pourquoi la plupart des francophones de l'Ontario sont bilingues.

Or un bilinguisme de haut niveau est de plus en plus essentiel au fonctionnement en société. Pour cette raison, le bilinguisme est un atout pour les francophones lorsqu'il s'agit de pourvoir à la demande accrue de compétences bilingues sur le marché du travail. Cependant, cet avantage peut être contrebalancé par les forces assimilatrices qui opèrent par la voie du bilinguisme soustractif. Compte tenu des effets de ce type de bilinguisme, il s'agit donc de s'assurer qu'il ne nuira pas à la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones.

Des chercheurs font état des conséquences positives de l'apprentissage simultané de deux langues en expliquant ce qu'ils nomment le **bilinguisme additif**.

Le **bilinguisme additif** *peut être défini comme étant une situation où la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue de la minorité. Au Canada, l'immersion totale en français d'élèves anglophones dans le milieu scolaire semble mener à ce type de bilinguisme. La recherche démontre un haut niveau d'acquisition de la langue seconde sans effet néfaste au niveau de la langue maternelle ou au niveau du rendement académique.*
(Landry et Allard, 1990 p. 529).

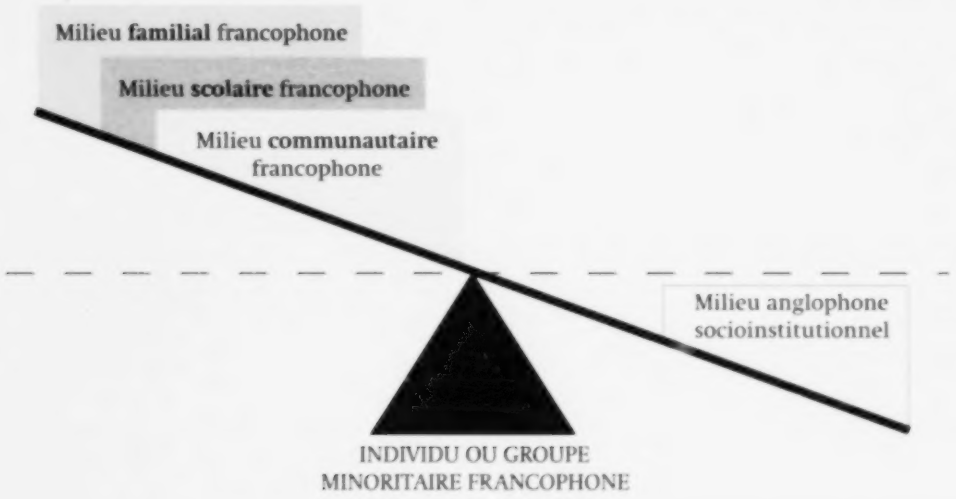
Une telle notion représente un idéal à atteindre pour les communautés francophones. Il importe donc de maintenir la primauté de la langue de la minorité tout en assurant la maîtrise de la langue de la majorité. Dans la situation de bilinguisme soustractif où la langue de la majorité est déjà la langue d'usage de plusieurs élèves et de leurs parents, le défi est de créer une dynamique d'apprentissage qui rétablit en quelque sorte la primauté linguistique et culturelle du français. Selon les recherches de Rodrigue Landry et Réal Allard (2000), le fait de développer davantage les compétences en français chez tous les élèves a pour effet de promouvoir le bilinguisme additif puisqu'il les rend plus aptes à apprendre une deuxième langue.

Dans le processus d'apprentissage de la langue minoritaire et l'acquisition du bilinguisme additif, la minorité aura besoin des éléments du « **balancier compensateur** » pour neutraliser l'influence soustractive de la langue majoritaire sur la langue minoritaire.

Selon Rodrigue Landry et Réal Allard (1990, p. 527-553), trois milieux principaux exercent une influence sur le développement bilingue des enfants d'âge scolaire et préscolaire : le milieu familial, le milieu scolaire ou préscolaire et l'environnement social. Étant donné que l'environnement social est généralement dominé par l'anglais, l'école ou la famille, voire les deux, devraient pouvoir offrir à l'enfant un espace francophone qui compenserait la faible présence et la faible valorisation du français dans l'environnement social. La famille et l'école agissent alors comme de véritables « **balanciers compensateurs** ».

« [...] Selon le modèle des balanciers compensateurs, plus la vitalité linguistique de la communauté francophone est faible, plus le milieu familial et le milieu scolaire ou préscolaire doivent favoriser l'usage du français pour palier aux faibles ressources françaises du réseau individuel des contacts linguistiques [...] De ce modèle peut donc être déduit qu'en milieu minoritaire francophone, le bilinguisme additif est favorisé par une forte scolarisation en français. Un milieu scolaire unilingue français (le balancier compensateur) permettra aux francophones minoritaires de développer une compétence en français pouvant être transférée à l'anglais ainsi qu'une vitalité ethnolinguistique subjective forte palliant au manque de vitalité socioinstitutionnelle. »
(Coghlan et Thériault, 2002, p. 6)

BALANCIER COMPENSATEUR



Ce graphique illustre comment la vitalité linguistique, identitaire et culturelle de langue française provenant de la famille, de l'école et de la communauté francophone peut contrebalancer la dominance de la langue et du milieu anglophone.

[Adaptation du balancier compensateur de la vitalité ethnolinguistique de Landry, 1984, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), 2003b, p. 37]

PRENDRE EN COMPTE LES PERCEPTIONS IDENTITAIRES DES JEUNES

Dans le contexte actuel de la mondialisation, de la diversification des flux migratoires de la main-d'œuvre, du développement des technologies de l'information et de la communication et de l'omniprésence des médias anglo-américains, force est de constater que les repères identitaires traditionnels sont remis en question. Des études dénotent que les jeunes francophones sont tiraillés, en matière d'appartenance, « entre leur francité et leur participation à une société diverse sur le plan culturel et linguistique, entre le local et le national, entre la minorité et la majorité, entre l'exclusivité ethnique et l'inclusivité linguistique et ethnoculturelle. En conséquence, les jeunes s'identifient à leur bilinguisme et à leur appartenance biculturelle ou multiculturelle sans toutefois rejeter leur francité » (Dallaire et Roma 2000, p. 6). Trop souvent cependant, la langue française acquiert une fonction strictement utilitaire dissociée de la culture (Frenette, 2003).

L'étude sur la double cohorte, déjà mentionnée sous la rubrique Les défis à relever, soutient ce qui suit : « L'identité culturelle des élèves francophones est ambiguë. D'une part, ils perçoivent l'importance de la langue et de leurs compétences linguistiques en français mais d'autre part, ils accordent peu

BALANCIER COMPENSATEUR

Ce graphique illustre comment la vitalité linguistique, identitaire et culturelle de langue française provenant de la famille, de l'école et de la communauté francophone peut contrebalancer la dominance de la langue et du milieu anglophone.

[Adaptation du balancier compensateur de la vitalité ethnolinguistique de Landry, 1984. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), 2003b, p. 37]

PRENDRE EN COMPTE LES PERCEPTIONS IDENTITAIRES DES JEUNES

Dans le contexte actuel de la mondialisation, de la diversification des flux migratoires de la main-d'œuvre, du développement des technologies de l'information et de la communication et de l'omniprésence des médias anglo-américains, force est de constater que les repères identitaires traditionnels sont remis en question. Des études dénotent que les jeunes francophones sont tiraillés, en matière d'appartenance, « entre leur francité et leur participation à une société diverse sur le plan culturel et linguistique, entre le local et le national, entre la minorité et la majorité, entre l'exclusivité ethnique et l'inclusivité linguistique et ethnoculturelle. En conséquence, les jeunes s'identifient à leur bilinguisme et à leur appartenance biculturelle ou multiculturelle sans toutefois rejeter leur francité » (Dallaire et Roma 2000, p. 6). Trop souvent cependant, la langue française acquiert une fonction « strictement utilitaire dissociée de la culture » (Frenette, 2003).

L'étude sur la double cohorte, déjà mentionnée sous la rubrique Les défis à relever, soutient ce qui suit : « L'identité culturelle des élèves francophones est ambiguë. D'une part, ils perçoivent l'importance de la langue et de leurs compétences linguistiques en français mais d'autre part, ils accordent peu

d'importance à la culture francophone ». Son auteur ajoute plus loin : « Les élèves francophones semblent avoir besoin d'appui pour s'approprier leur culture et développer leur estime de soi. Ils doivent découvrir une fierté d'être francophone et un désir de promouvoir leur culture. Ils doivent aussi apprendre à se créer une identité culturelle à partir de leurs racines diverses qui sont parfois complexes. » (King, 2004b, section VIII, p. 146)

Les enjeux liés au développement de l'identité culturelle en milieu minoritaire sont sans aucun doute reflétés par la question du poète Édouard Glissant (1996, p. 23) :

« Dans le panorama actuel du monde, une grande question est celle-ci : comment être soi sans se fermer à l'autre et comment s'ouvrir à l'autre sans se perdre soi-même? »

Tel est le défi qui se pose dans ce passage du bilinguisme soustractif vers le bilinguisme additif.

S'OUVRIR À LA DIVERSITÉ CULTURELLE CROISSANTE

L'école de langue française accueille de plus en plus de nouveaux arrivants dont les familles sont en quête d'une vie nouvelle ou cherchent à trouver refuge au pays. Leur intégration pose un certain nombre de défis aux conseils scolaires puisqu'il s'agit de jeunes de diverses origines, ayant des expériences de vie très variées et une scolarisation qui l'est tout autant. Bon nombre d'entre eux connaissent une variété de français différente de celle parlée ici. L'arrivée de ces jeunes accroît certainement le caractère multiculturel et multiracial de l'école. Leur accueil et leur inclusion ainsi que ceux de leurs parents deviennent source de dialogue et d'apprentissage pour toutes les personnes qui se côtoient quotidiennement à l'école.

LES DÉFIS DU RECRUTEMENT ET DE LA RÉTENTION DES ÉLÈVES

En plus d'avoir un effet sur l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture, les changements décrits précédemment ont aussi un impact sur l'effectif scolaire aux niveaux du recrutement et de la rétention des élèves.

LE RECRUTEMENT

Un des enjeux auquel les écoles de langue française font face est celui du recrutement des enfants ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité. Le recrutement des enfants de 6 à 17 ans de parents ayants droit constitue, selon l'étude *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002*, la cible à atteindre pour les systèmes scolaires francophones (Martel, 2001).

Dans cette étude, l'auteure décrit l'évolution de l'effectif scolaire cible des écoles de langue française à l'extérieur du Québec. Elle constate que durant la première période de la mise en œuvre de l'article 23, certains progrès ont été réalisés en matière d'atteinte de l'effectif scolaire cible dans les écoles de langue française hors Québec. De fait, la part de cet effectif est passée de 45,2 pour 100 en 1986 à 54,4 pour 100 en 1996, ce qui démontre qu'une proportion un peu plus importante d'enfants provenant de la minorité francophone a reçu son instruction en français (*ibid.*, p. 9).

Toujours selon cette étude, la part de l'effectif scolaire cible inscrite dans les écoles de langue française de l'Ontario est passée, de 1986 à 1996, de 53,5 pour 100 à 64,1 pour 100, cette récupération dépassant d'ailleurs la moyenne nationale (*ibid.*, p. 33). L'auteure estime qu'avec des mesures énergiques d'aménagement linguistique, les écoles de langue française de l'Ontario pourraient augmenter leur part de l'effectif

scolaire cible à 75 pour 100 en 2010 (*ibid.*, p. 39). Parmi les mesures qui pourraient contribuer à l'amélioration du recrutement des élèves, elle en suggère certaines reliées à la petite enfance, dont la mise en place de structures éducatives préscolaires, ainsi que d'autres fondées sur le recrutement des enfants de parents ayants droit faisant partie de l'effectif scolaire cible et non inscrits à l'école de langue française.

Puisque le recrutement des enfants de parents ayants droit permet de maintenir ce droit actif sur plusieurs générations, il devient, pour les conseils scolaires de langue française, un élément clé de la consolidation de la gestion scolaire. Dans cette perspective, les conseils pourraient employer divers moyens, par exemple :

- mieux identifier, grâce à une collecte de données systématique, les parents ayants droit qui résident sur le territoire du conseil scolaire;
- établir des stratégies de recrutement ciblant les parents ayants droit provenant d'autres régions du Canada et les nouveaux arrivants;
- créer des liens avec les services d'immigration afin d'augmenter le recrutement des nouveaux arrivants.

Conscient de l'enjeu lié au recrutement des élèves, le ministère de l'Éducation, en concertation avec les conseils scolaires de langue française, développe des stratégies de mesure de rendement en matière de recrutement et de **diplômation**.

Dans le présent document, le terme **diplômation** *se réfère au taux d'obtention du diplôme d'études secondaires.*

LA RÉTENTION

L'étude mentionnée plus haut (Martel, 2001) analyse également le taux de rétention des élèves dans les écoles de langue française au Canada et fait le constat que les écoles de langue française hors Québec éprouvent de la difficulté à retenir leur effectif. Son auteure souligne que le décrochage a lieu principalement entre la 1re et la 2e année, la 7e et la 8e année et la 11e et la 12e année et laisse entendre que le décrochage entre la 1re et la 2e année remet en question la qualité de l'accueil dans les écoles tandis que le décrochage aux autres niveaux pose le choix de la langue d'enseignement en fonction des études postsecondaires (p. 5). Des analyses préliminaires faites par le ministère de l'Éducation au sujet de la rétention de l'effectif scolaire francophone révèlent que l'Ontario n'échappe pas à la situation.

Certains estiment que l'existence d'un continuum d'apprentissage du préscolaire à l'université influe sur le choix de l'école par les parents et sur la motivation des élèves à poursuivre leurs études en français. Un moyen pour améliorer le taux de rétention et de contrer ainsi l'assimilation est donc de se doter d'institutions éducatives sensibles aux besoins de la communauté francophone qui font un lien entre le préscolaire, l'élémentaire et le secondaire ainsi qu'avec le postsecondaire et le marché du travail.

Le statut accordé au français et à l'anglais est aussi un facteur qui influe sur la rétention. En effet, l'anglais est la langue qui permet généralement d'accéder au marché du travail. Cette réalité a un impact direct sur la motivation des parents à inscrire et à garder leurs enfants à l'école de langue française sachant que pour fonctionner dans la société ontarienne, les enfants doivent maîtriser l'anglais. Dans cette perspective, la poursuite des efforts de la communauté francophone pour créer

des emplois bilingues et des milieux où le français est la langue de travail ne peut que contribuer positivement à la motivation des parents à inscrire leur enfant à l'école de langue française (Côté, 2003).

À la lumière des constats précédents, le ministère de l'Éducation estime que la question de la rétention interpelle tous les paliers de l'éducation en langue française. L'enjeu est de démontrer aux parents et aux élèves que dans le contexte mondial, une scolarisation complète en langue française est une plus value non seulement en matière d'acquisition de compétences langagières diversifiées mais aussi de compétences interculturelles.

De telles compétences permettent de s'engager dans un processus de compréhension mutuelle et de communication saine. Elles permettent de prévenir la discrimination et le racisme et renforcent la capacité à gérer les conflits. Elles favorisent l'ouverture à la pluralité et le partage des espaces communs qu'il s'agisse de la classe ou de l'école et plus tard dans la société (Lafranchi et Perregaux, 2000; Kanouté, 2003a). Elles rendent les jeunes francophones mieux adaptés aux exigences du marché du travail aux plans provincial, national et international.

POUR CONCLURE

À la lumière des propos précédents, il est primordial de réitérer que toutes les interventions en aménagement linguistique sont conçues dans l'intention d'offrir un milieu scolaire qui permet à tous les jeunes francophones de s'épanouir adéquatement.

Certains pourraient être portés à conclure que la politique d'aménagement linguistique est uniquement un moyen de redressement face à l'anglicisation ou répond surtout à la nécessité d'augmenter les effectifs des écoles de langue française, sans égard pour l'élève parlant français qui serait en quelque sorte laissé pour compte dans l'équation. Ce n'est évidemment pas le cas. La politique d'aménagement linguistique tente d'abord et avant tout de protéger, de promouvoir et de valoriser la langue française et l'usage du français. Elle offre la possibilité aux conseils scolaires de décider des moyens requis pour permettre à l'élève parlant français de s'épanouir sans que son identité francophone soit menacée et ce, au sein même du milieu scolaire.

Le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté dans son ensemble sont coresponsables de l'épanouissement personnel et professionnel des jeunes francophones.

8 Les visées stratégiques

Les visées stratégiques sont les grandes orientations dont se dotent les institutions éducatives afin de relever les défis posés par l'impact des changements sociaux des dernières décennies et celui de l'assimilation sur l'apprentissage de la langue française et l'appropriation de la culture. Elles se divisent en deux grandes catégories; d'une part, celles qui favorisent le **développement de la personne et la réussite scolaire**; d'autre part, celles qui favorisent le **développement des capacités** institutionnelles.

Ainsi, pour l'éducation en langue française, le développement de la personne relève des individus tels les membres du personnel scolaire, les gestionnaires, les parents, les élèves. Le développement des capacités relève des institutions éducatives telles les écoles, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation.

La notion de **réussite scolaire** *porte en elle un sens très large et un sens plus restreint.*

Dans le sens plus large, cette notion englobe les idées de succès personnel et d'accomplissement.

Les initiatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario portant sur la réussite pour tous les élèves reconnaissent que le concept même de réussite dépasse l'idée de performance pour faire place à une conception qui repose simultanément sur l'apprentissage réussi des savoirs, une connaissance et une estime de soi valorisée et un itinéraire d'études qui répond aux aspirations de chaque élève.

Ainsi, un système d'éducation qui prône l'excellence et l'ouverture attend de tous et toutes, qu'ils soient élèves ou personnel scolaire, la production d'un travail de la plus haute qualité et l'expression d'un humanisme empreint de tolérance.

Dans le sens restreint, la notion de réussite scolaire fait appel à la performance de l'élève en regard des apprentissages prescrits par le curriculum. Cette performance est mesurée régulièrement. L'élève est encouragé à améliorer son rendement. Il est encadré et soutenu dans sa démarche d'apprentissage par ses parents et le personnel scolaire.

La notion de **capacité** *se réfère aux compétences organisationnelles et techniques qui permettent de réaliser des fonctions et d'atteindre des objectifs de développement au cours d'une période de temps (Morgan, 1998, p. 2 et 3). La capacité d'une organisation équivaut à son potentiel de bon fonctionnement, c'est-à-dire son aptitude à employer ses compétences et ses ressources pour atteindre ses objectifs et répondre aux attentes de ses parties prenantes.*

La capacité globale d'une organisation est fonction de ses ressources (humaines, physiques, technologiques et financières) et de sa gestion (leadership, gestion des programmes et processus) ainsi que des partenariats et des alliances qui sont établis. Elle est aussi fonction du contexte dans lequel évoluent les personnes et les institutions (de Souza Silva, 2003).

Les visées qui favorisent le **développement de la personne et la réussite scolaire** sont les suivantes :

- Faciliter, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.

- Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et respecte le pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario.

Les visées qui favorisent le **développement des capacités institutionnelles** sont les suivantes :

- Développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie.

- Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire.

- Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement durable de la communauté francophone.

Ces visées stratégiques se concrétisent par les interventions issues du domaine de l'aménagement linguistique. Il est dans l'esprit de cette politique que l'apprentissage tout au long de la vie, la construction identitaire et le développement des capacités sont des processus continus qui interpellent toutes les personnes qui de près ou de loin œuvrent dans le système d'éducation de langue française.

9 Le domaine de l'aménagement linguistique et les axes d'intervention

Chaque école et chaque conseil scolaire doit s'assurer de respecter les conditions requises pour la réussite scolaire des élèves. Cependant ces conditions de réussite ne peuvent être dissociées de l'impact du milieu minoritaire sur l'apprentissage. C'est là l'apport des interventions en aménagement linguistique.

La variété et le degré de complexité des interventions en aménagement linguistique sont tels qu'il devient nécessaire de se doter d'un cadre qui permettra de les classifier et de les évaluer en fonction des changements souhaités. Tout besoin jugé fondamental par le conseil scolaire de langue française, tel celui d'offrir aux élèves et au personnel des installations adéquates, par exemple, n'est pas nécessairement du domaine de l'aménagement linguistique. L'aménagement linguistique se caractérise par l'ensemble des interventions qui portent spécifiquement sur l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture en milieu minoritaire. Ces interventions sont regroupées sous cinq **axes d'intervention** distincts qui se rattachent de près aux visées stratégiques énoncées plus haut par des interventions qui ont pour cibles les élèves, le personnel scolaire, les parents et des institutions telles l'école, le conseil scolaire de district et l'administration scolaire.

Les **axes d'intervention** *sont des secteurs d'activités spécifiques qui permettent de catégoriser les interventions entreprises et d'en situer la portée.*

*Dans la présente politique, la notion d'***intervention** *est synonyme d'activité ou de mesure en aménagement linguistique entreprise dans l'intention d'atteindre un résultat fixé et d'apporter un changement significatif dans le système d'éducation.*

La notion de **système**, *pour sa part, se réfère tout autant à l'école qu'au conseil scolaire de district et à l'administration scolaire.*

Les tableaux ci-après illustrent la relation qui existe entre les visées stratégiques et les axes d'intervention.

Visées qui favorisent le développement de la personne et la réussite scolaire

- Faciliter, dans la perspective de *l'apprentissage tout au long de la vie*, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.

Axe de l'APPRENTISSAGE

- Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et respecte le pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario

Axe de la CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Visées qui favorisent le développement des capacités institutionnelles

- Développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise *l'apprentissage tout au long de la vie.*

Axe du LEADERSHIP PARTICIPATIF

- Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire.

Axe de l'ENGAGEMENT

- Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement durable de la communauté francophone.

Axe de la VITALITÉ INSTITUTIONNELLE

NOTE SUR L'ORGANISATION DU TEXTE DÉCRIVANT LES AXES D'INTERVENTION

Le domaine de l'aménagement linguistique comprend ainsi cinq **axes d'intervention** *spécifiques, à savoir :*

- *l'apprentissage,*
- *la construction identitaire,*
- *le leadership participatif,*
- *l'engagement (parental et communautaire),*
- *la vitalité institutionnelle.*

À l'intérieur de chacun des axes, les **rubriques** *permettent de circonscrire davantage les catégories d'intervention qui pourront être mises en œuvre et le texte qui accompagne chaque rubrique permet d'en préciser les fondements.*

Exemple

AXE	APPRENTISSAGE
Rubriques	■ *Les compétences transdisciplinaires* ■ *Les compétences disciplinaires* ■ *Les compétences professionnelles* ■ *Le bilinguisme* ■ *Les programmes de soutien linguistique* ■ *Le soutien à l'apprentissage*

Une description de chacun des axes d'intervention est proposée dans les pages qui suivent. Chaque description se termine par un tableau-synthèse qui, à l'aide de nombreux exemples, met en évidence le type d'interventions pouvant être envisagées lors de la mise en œuvre de divers projets d'aménagement linguistique.

NOTE SUR L'ORGANISATION DU TEXTE DÉCRIVANT LES AXES D'INTERVENTION

Le domaine de l'aménagement linguistique comprend ainsi cinq **axes d'intervention** *spécifiques, à savoir :*

- *l'apprentissage,*
- *la construction identitaire,*
- *le leadership participatif,*
- *l'engagement (parental et communautaire),*
- *la vitalité institutionnelle.*

À l'intérieur de chacun des axes, les **rubriques** *permettent de circonscrire davantage les catégories d'intervention qui pourront être mises en œuvre et le texte qui accompagne chaque rubrique permet d'en préciser les fondements.*

Exemple

AXE	APPRENTISSAGE
Rubriques	*Les compétences transdisciplinaires* *Les compétences disciplinaires* *Les compétences professionnelles* *Le bilinguisme* *Les programmes de soutien linguistique* *Le soutien à l'apprentissage*

Une description de chacun des axes d'intervention est proposée dans les pages qui suivent. Chaque description se termine par un tableau-synthèse qui, à l'aide de nombreux exemples, met en évidence le type d'interventions pouvant être envisagées lors de la mise en œuvre de divers projets d'aménagement linguistique.

L'AXE DE L'APPRENTISSAGE

L'axe de l'apprentissage est celui de l'appropriation des savoirs et du choix de carrière. Il permet la mise en place de conditions qui favorisent la réussite scolaire de chaque élève quels que soient son potentiel et ses talents. Cet axe prend en considération les besoins de chaque élève de la maternelle à la 12e année, en tenant compte, bien sûr, des conditions imposées par le milieu minoritaire.

En contexte scolaire, apprendre c'est acquérir les **compétences** et les **attitudes** nécessaires au développement et à l'épanouissement de ses talents conduisant à l'atteinte du succès personnel et scolaire. La démarche d'apprentissage devrait contribuer au développement d'une pensée autonome et critique qui permet à la personne d'apprendre à réfléchir, à faire des choix et à agir par elle-même. Au cours de cette démarche, la personne se prend en charge, fixe ses orientations et détermine ses principes d'action (Legendre, 1995).

« Une ***compétence*** *est donc la résultante de choix judicieux, exercés fréquemment, mobilisant adéquatement des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un contexte connu ou reconnaissable. L'apprenante ou l'apprenant qui mobilise et coordonne les différents savoirs appropriés dans un contexte ou une situation donnés dispose alors d'un savoir-agir. » (Bissonnette et Richard, 2001, p. 9)*

Pour ces raisons, une compétence ne relève pas du domaine de l'application, c'est-à-dire de manières de faire préétablies, mais elle est la résultante d'une construction par la mise en jeu d'un répertoire de ressources cognitives. (Morissette, 2002, p. 76)

*« L'**attitude**, c'est la disposition d'esprit permettant d'avoir des comportements qui constituent l'expression de valeurs. Il y aurait beaucoup de choses à dire sur la hiérarchie des diverses valeurs. Mentionnons seulement que la maîtrise d'attitudes permettant le développement d'une personne passe par la recherche d'un équilibre entre, d'une part, des valeurs individuelles axées sur l'affirmation de l'identité et, d'autre part, des valeurs sociales axées sur la découverte et le respect de l'identité des autres. » (Henry et Cormier, 1996)*

Cette démarche d'apprentissage se poursuit tout au long de la vie, depuis la petite enfance jusqu'à la retraite et au-delà. Inscrite dans la vie scolaire, elle résulte d'une responsabilité partagée entre la personne apprenante, les parents, le personnel de l'école et tous les membres d'un groupe d'influence, qu'il soit institutionnel ou non.

LES COMPETENCES TRANSDISCIPLINAIRES

Tout élève doit acquérir des compétences de base selon ses besoins, ses talents et son potentiel, ces compétences lui étant indispensables pour évoluer dans la vie et dans la société. Les compétences en question sont qualifiées de transdisciplinaires car elles dépassent les frontières des disciplines et des matières scolaires tout en servant d'assises à l'apprentissage de ces mêmes disciplines et matières. Elles sont la base du développement de la **littératie** et de la **numératie** et permettent aux personnes d'être fonctionnelles dans la société contemporaine. Les conditions de leur acquisition sont importantes à cerner, particulièrement en milieu minoritaire.

Le Groupe d'experts sur les élèves à risque a convenu d'adopter la définition suivante de **littératie** *:*

La **littératie** *est l'ensemble des savoirs communiquer oralement, écrire, lire, rechercher l'information, maîtriser les technologies de l'interaction et exercer une pensée critique.*

Le **savoir communiquer oralement** *inclut l'utilisation judicieuse du vocabulaire approprié, la connaissance de celui-ci, l'articulation, l'intonation, la disponibilité à une écoute compréhensive et la capacité de rester centré sur le sujet.*

Le **savoir-lire** *inclut la compréhension des textes décodés et, selon le niveau scolaire ou intellectuel, la cognition et l'interprétation des inférences.*

Le **savoir-écrire** *inclut la graphie du texte, la signifiance du texte écrit, la pertinence du propos selon la forme (p. ex., rapport, lettre d'opinion), l'utilisation des outils de traitement de texte, le tout selon la bonne syntaxe et les règles établies de l a grammaire.*

Le **savoir rechercher l'information** *inclut la sélection et l'évaluation de textes et de documents visuels ou audios aussi bien à travers la maîtrise des outils technologiques de l'interaction qu'à travers des méthodes traditionnelles.*

La **maîtrise des technologies de l'interaction (c'est-à-dire les technologies de l'information et de la communication)** *inclut les habiletés à utiliser un moteur de recherche, à manipuler des documents numériques visuels ou sonores, à utiliser ou à incrémenter des bases de données.*

Le **développement de la pensée critique** *inclut l'habileté à mettre les faits en relation et à remettre en question ses propres certitudes.*

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a, p. 13)

Le Groupe d'experts sur les élèves moins performants a convenu d'adopter la définition suivante de la **numératie** *afin d'articuler ses recherches, ses suggestions et ses recommandations autour d'une base précise :*

La numératie est l'ensemble des compétences essentielles faisant appel à des concepts mathématiques et à des compétences connexes, telles que l'utilisation des technologies appropriées. Ces compétences permettent à une personne d'être fonctionnelle en société, c'est-à-dire de pouvoir traiter et gérer efficacement les situations de vie, de résoudre des problèmes dans un contexte réel et de communiquer ses solutions.

Ce qui, pour l'élève, se concrétise à travers quatre compétences en mathématiques :

1. *l'utilisation efficace de la mesure et des propriétés des nombres et des objets géométriques;*
2. *la résolution de problèmes et le développement de la pensée analytique et critique;*
3. *la lecture et l'interprétation de l'information;*
4. *la communication des idées mathématiques.*

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004)

Le **savoir communiquer oralement** sert à s'informer, s'expliquer, discuter, argumenter, bref à tout ce qui permet de répondre adéquatement aux situations de la vie courante. Pour Philippe Perrenoud (1991, p. 12), la maîtrise de l'oral prêterait aux individus cette qualité : « [...] d'être capable de comprendre le monde dans lequel ils évoluent, de ne pas croire naïvement tout ce que l'on leur raconte, de participer aux décisions, de négocier leur place, de discuter les règles du jeu, de juger les lois et les politiques, les idéologies et les pouvoirs en place ». Au départ, on apprend une langue pour se faire comprendre et échanger avec les personnes de son entourage. « L'apprentissage de la langue orale, explique Perrenoud, se fait pour une large part, en classe comme en famille, par imitation, par imprégnation, par une succession de renforcements positifs ou négatifs en situation. » (*ibid.*, p. 4)

À l'école de langue française, le français est la langue du vécu quotidien. Les langues parlées (les registres de langues) peuvent varier entre le foyer, l'école et l'envi-

ronnement social. Il est ainsi possible, comme l'indique la recherche, que l'école enseigne une langue *étrangère* à celle que les enfants apprennent en famille (*ibid.*, p. 5). De plus, la présence continuelle et dominante de l'anglais dans l'environnement social de la majorité des jeunes et l'anglicisation qui affecte un certain nombre d'entre eux peuvent fragiliser l'apprentissage de la langue française et soulever le doute sur l'importance de son utilisation au foyer, à l'école et dans la société.

Tout comme pour l'écrit et la grammaire, l'école joue un rôle de *normalisation* de la langue orale (*ibid.*, p. 5). Par conséquent, un élève qui se sait bien compris et appuyé dans sa démarche d'apprentissage, malgré ses balbutiements et ses hésitations, acquiert les éléments langagiers de base et s'apprivoise au langage formel de l'école beaucoup plus aisément quel que soit son point de départ (Landry et Rousselle, 2003).

Pour maximiser les chances de succès de l'élève en milieu minoritaire, la maîtrise de l'oral devrait être au cœur de toutes les activités pédagogiques et ce, dès le préscolaire. L'enjeu est d'amener les jeunes, non seulement à étudier en français mais aussi à vouloir le parler, le plus souvent possible, dans toutes les situations de la vie courante. L'école devrait, par sa programmation et ses services, convaincre l'élève de la pertinence d'un tel apprentissage. À travers le monde, le français est parlé par 72 à 90 millions de locuteurs qui l'utilisent comme langue première et de 125 à 265 millions de personnes le comprennent et l'utilisent comme deuxième langue (UNESCO, 2003). C'est la langue officielle ou co-officielle d'au moins 30 pays. Vu sous cet angle, apprendre le français est indéniablement un atout!

Étant donné que les compétences en communication orale sont très variées chez les élèves des écoles en milieu minoritaire, un continuum d'apprentissage de la communication orale pour les enfants du préscolaire et les élèves de la maternelle à la 12e année s'avère un outil pertinent qui permettrait d'harmoniser le développement des compétences langagières tout au long de la scolarisation et de faciliter l'acquisition des apprentissages prescrits par le curriculum.

Le **savoir-lire** est un processus actif et complexe de réflexion et de construction de sens. Il joue un rôle vital dans l'apprentissage en permettant de mieux se connaître et de mieux connaître le monde qui nous entoure. La maîtrise de la lecture est « essentielle [...] au même titre que le langage pour tisser le lien social et s'intégrer à sa communauté » (Gouvernement du Québec, 1998, p.1).

Cet apprentissage est fondamental dès les premières années de la scolarisation. Le Groupe d'experts sur les élèves à risque rapporte les propos suivants de Steve Bissonnette et Mario Richard au sujet du savoir-lire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a, p. 23) : « le savoir-lire se révèle la compétence la plus importante à développer à l'école puisqu'il constitue l'un des meilleurs prédicteurs du rendement scolaire. En effet, des études révèlent qu'un élève qui éprouve des difficultés en lecture à la fin de sa 1re année de scolarisation a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa 4e année. Or, les probabilités que cet élève soit encore en difficulté au secondaire se maintiennent à 90 p. 100 (Juel, 1991). Parce que la lecture est sollicitée dans toutes les matières, on peut donc dire qu'un élève qui a du retard en lecture à la fin de la 1re année est un décrocheur en puissance ».

La lecture d'histoires aux enfants, même d'âge préscolaire est une activité très importante qui permet de développer le goût de la lecture et qui a aussi un impact sur l'augmentation du vocabulaire (Gouvernement du Québec, 1998). Exercice important donc pour contrecarrer les effets de l'anglicisation et qui mériterait d'être encouragé au foyer et auprès des jeunes de la maternelle et du jardin d'enfants.

Le **savoir-écrire** repose sur un ensemble de stratégies qui permet de rédiger des textes à des fins scolaires ou dans différents contextes de la vie quotidienne. La lecture et l'écriture se renforcent d'ailleurs mutuellement. Écrire est aussi une forme d'expression de soi qui, dans le contexte scolaire, sert à vérifier ce qui a été appris et compris. À cet égard, l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario est assujettie à la réussite du test provincial de compétences linguistiques (TPCL) qui met, entre autres, à l'épreuve les connaissances et la compréhension du processus d'écriture et des notions linguistiques. Pour maximiser les chances de réussite au palier secondaire, il est important que l'élève utilise adéquatement ce processus en 7e et 8e année, donc avant son entrée en 9e année.

Il est intéressant de souligner que l'apprentissage de l'écriture, en contexte scolaire, se fait malheureusement souvent au détriment de la communication orale (Heller et Roy, 2001, p. 10-12). Pour que les jeunes se sentent bien dans leur peau, qu'ils développent le goût de communiquer en français et leur fierté d'être francophone, l'expression de soi, par la **parole**, l'**écrit** et les **arts** doit être exploitée et valorisée tout au long de la scolarisation.

Le **savoir rechercher l'information** a ceci d'important que depuis l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et la prolifération des médias, l'élève se trouve exposé à une quantité phénoménale d'idées et de notions de toutes sortes. « Les connaissances affluent, se bousculent, se contredisent parfois. Celles-ci demandent à être sans cesse clarifiées et incorporées aux activités scolaires, et elles doivent constamment être ajustées aux valeurs à véhiculer et aux savoirs à intégrer » (CFORP, 2003a, p. 131). L'élève doit pouvoir réussir à choisir, à classifier et à organiser toutes ces informations en un tout utile, cohérent et valide. Il doit aussi comprendre les langages des différents médias et en saisir l'importance aux plans social et culturel.

La **maîtrise des technologies de l'information et de la communication** favorise le développement d'un nombre important d'autres compétences comme la recherche, le raisonnement, l'organisation des idées, l'analyse, la collaboration ou la résolution de problème (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a, p. 14). Les experts ajoutent : « la maîtrise de la recherche de l'information a pour effet de faciliter pour chacun et chacune l'apprentissage autonome, de respecter davantage les rythmes de travail, de différencier les démarches et le traitement des erreurs et de favoriser l'autonomie face à des méthodes de travail » (*ibid.*, p. 25).

Devant l'importance de tels apprentissages, les ressources pédagogiques liées aux technologies de l'information et utilisées à l'école devraient être variées et disponibles en français. Lorsqu'il s'agit de recherche sur Internet, le personnel enseignant devrait familiariser les élèves avec les moteurs de recherche et les nombreux sites francophones de qualité qui s'y trouvent pour les amener à réaliser que le français est une langue utilisée à l'échelle internationale et à des fins diverses telles la diffu-

sion et l'échange d'informations scientifiques, économiques, littéraires, politiques ou sportives.

Le **développement de la pensée critique** se fonde sur l'habileté de mettre les faits en relation et de prendre du recul par rapport à ses propres certitudes. Elle permet à l'élève de mieux faire des choix tout en prenant en considération les différentes options et alternatives qui lui sont offertes. L'acquisition de cette compétence repose entre autres sur l'essai et l'erreur, l'évaluation d'une situation en contexte, la prise de décision et l'action. Elle aboutit à l'exercice du jugement critique. « L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 20)

À cet ensemble de compétences de base, il est essentiel d'ajouter le **développement de la pensée créatrice**. Ce type de pensée ouvre sur l'imaginaire, l'innovation et la prise de risque. L'élève est amené à trouver des solutions originales aux problèmes à résoudre et aux choix à faire. Souvent, une réponse originale à un questionnement entraîne une conclusion positive et gratifiante.

La **numératie** est une habileté qui s'apprend et s'applique à l'intérieur comme à l'extérieur du milieu scolaire et dont la finalité s'inscrit dans la capacité d'une personne de faire des choix éclairés, d'exercer son libre arbitre et de s'épanouir en tant que citoyenne. Elle est l'ensemble des compétences essentielles requises permettant d'accéder à des niveaux de pensée supérieure (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p.12).

LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES : SAVOIRS LIÉS AUX MATIÈRES ET AUX DISCIPLINES SCOLAIRES

Outre l'acquisition des compétences transdisciplinaires, le passage à l'école est marqué par l'apprentissage d'un ensemble de connaissances inhérentes aux matières et aux disciplines du curriculum de l'Ontario. Ces connaissances sont issues du domaine des arts, des langues et de la littérature, des mathématiques, des sciences humaines et sociales, des sciences de la nature et des études technologiques, de l'économie et des finances.

Les connaissances et les habiletés définies dans les programmes-cadres, de la 1re à la 12e année, sont présentées sous forme d'attentes et de contenus d'apprentissage qui introduisent, entre autres, les **concepts** et les **processus** que les élèves doivent acquérir ou maîtriser selon l'année d'études.

Un **concept** *est une représentation mentale et abstraite d'un objet (p. ex., le triangle, la société, le temps, l'espoir).*

Un **processus** *est avant tout un outil d'apprentissage servant à structurer la pensée et la démarche de travail. Tous les programmes-cadres ont une démarche procédurale qui permet de mobiliser les concepts acquis. Qu'ils soient définis ou non comme compétences, les processus présentés dans les programmes (à l'élémentaire) sont à travailler en profondeur. (CFORP, 2003a, p. 52) (Pour en savoir plus, voir le tableau synthèse des processus, p. 54 et 55)*

Ainsi, l'apprentissage des connaissances liées aux matières et disciplines scolaires est plus complexe que la simple mémorisation de faits et d'idées : « pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit structurer sa propre connaissance dans un modèle subjectif, personnel, rationnel et significatif qui lui permet de faire des liens avec sa compréhension élargie du monde qui l'entoure » (CFORP, 2003a, p. 115). L'apprentissage est un processus actif et constructif qui permet de bâtir des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieurement acquises. Il requiert la réorganisation constante des connaissances et concerne autant les **stratégies** cognitives et **métacognitives** que les connaissances théoriques (adapté de Tardif, 1992).

Une **stratégie** *est une façon de faire, une façon de procéder ou une démarche qui est très spécifique et qui comprend souvent des étapes. Elle exige fréquemment un nombre de gestes exécutés dans un ordre ou une séquence. (CFORP, 2003a, p. 118)*

La **métacognition** *est une compétence qui permet de réfléchir sur ses apprentissages et sur le sens qu'il faut leur donner. Elle aurait pour but d'élargir le champ de conscience de l'apprenant et donc sa volonté et sa capacité de réutiliser ce qu'il sait dans des contextes différents (Britt-Mari Barth dans Morissette, 2002, p. 57) et de permettre la planification et la gestion de ses apprentissages. (Desrosiers, 2003)*

Tandis que les stratégies servent à comprendre et à réinvestir les connaissances acquises pour atteindre un but spécifique, la métacognition permet de prendre conscience de ce que l'on fait, de comment on le fait au moment même où on le fait; il faut par la suite réajuster sa propre démarche selon les circonstances pour pouvoir faire des transferts dans des contextes de plus en plus complexes (Desrosiers, 2003). La métacognition permet de vérifier si effectivement le but fixé a été atteint. Elle a donc une composante d'autoévaluation de sa démarche. La connaissance que l'élève a de ses propres stratégies cognitives et métacognitives lui permet de mieux contrôler ses façons de comprendre et d'apprendre. Finalement, par un exercice conscient de la métacognition, les ressources affectives et l'estime de soi sont autant mobilisées que les habiletés de pensée, les connaissances et les stratégies.

« Des travaux révèlent que les élèves qui réussissent dans leurs études savent non seulement utiliser une stratégie mais aussi à quel moment l'utiliser efficacement. De plus, l'élève qui associe une bonne performance dans l'accomplissement d'une tâche demandant un effort tend à déployer un plus grand nombre de stratégies cognitives. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a, p. 26)

L'élève motivé applique ses connaissances dans une variété de projets et de contextes issus de la vie courante, développe ses capacités à utiliser ce qui a été appris dans une multitude de contextes et découvre comment exercer son jugement et agir en toute confiance.

Tous les apprentissages requis dans le curriculum sont grandement facilités par l'accès à une grande

variété de ressources de langue française de qualité. Les institutions éducatives de langue française en milieu minoritaire ont donc tout intérêt à collaborer étroitement à la création et à la diffusion de ressources pertinentes répondant à ces critères.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Le développement des compétences transdisciplinaires et des compétences disciplinaires se fait en parallèle avec la découverte des intérêts et des talents qui caractérisent chaque élève. En effet, tout jeune cherche plus ou moins consciemment à définir le rôle qu'il aura à assumer dans la société et l'emploi qui saura lui procurer du plaisir et de la gratification.

Il est important de réaliser que le marché de l'emploi est en constante évolution et que les structures du marché du travail ainsi que les règles du jeu ont changé (Landry, 1995). Les personnes sont de plus en plus appelées à changer d'emploi régulièrement au cours de leur vie et dans certains cas à changer de carrière. Pour demeurer qualifiée, la personne doit entretenir l'idée de formation continue et en cours d'emploi. De fait, la démarche d'orientation est un processus dynamique qui débute à l'enfance et se poursuit tout au long de la vie (*ibid.*, p. 2).

Devant ces réalités nouvelles, l'élève doit pouvoir s'orienter dans un contexte d'incertitude et s'adapter à de nouvelles réalités, développer des compétences professionnelles qui lui permettront de mieux saisir les exigences de la concurrence mondiale sur le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et informée (Moisan, 2000, p. 1 et 41).

À l'école, le développement de telles compétences s'inscrit dans les trois domaines d'étude de la politique *Des choix qui mènent à l'action – Politique régissant le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario, 1999 (DCMA)* dont l'objectif est de mieux préparer les jeunes « à réussir au XXI[e] siècle dans leurs études, leur vie sociale et leur carrière » (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1999b, p. 3).

Ces domaines sont le cheminement personnel ou l'acquisition des habitudes et des habiletés nécessaires à l'apprentissage, le cheminement interpersonnel ou l'acquisition des connaissances et des habiletés pour s'entendre avec les autres et le cheminement professionnel ou l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires pour se fixer des objectifs à court et à long termes et planifier pour l'avenir.

La politique *DCMA* exige que l'école élabore un programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière qui repose sur une intégration réussie des besoins des élèves, des savoirs reliés au curriculum et de la réalité sociale et culturelle qui caractérise l'école et la communauté dans son ensemble. L'outil privilégié par cette politique est sans aucun doute le *Plan annuel de cheminement (PAC)* qui permet à l'élève de se fixer des objectifs réalistes et un plan d'action qui l'aident non seulement à prendre ses responsabilités face à ses études mais aussi à planifier son avenir. Des outils, tels le Portfolio scolaire et professionnel sont mis à sa disposition pour qu'il puisse mieux gérer ses apprentissages, découvrir son potentiel et ses talents et étudier ses options en matière de cheminement de carrière (CFORP, 2003a).

Le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière présente un avantage particulier en cela qu'il permet d'établir des ponts entre

l'école et la communauté. Par de judicieux partenariats, le programme offre aux élèves la possibilité de participer à des **projets scolaires-communautaires** qui favorisent la découverte des compétences d'employabilité, l'apprentissage par l'expérience et la transition vers les études postsecondaires ou le marché de l'emploi. Par ricochet, ces projets favorisent aussi le développement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone tout en augmentant le bassin de ressources de la communauté.

Les **projets scolaires-communautaires ont une double fonction**.

D'une part, ces projets sont intimement reliés aux attentes du curriculum et donnent lieu à l'élaboration et à la réalisation de tâches d'apprentissage intéressantes. Ils sont conçus conjointement par des pédagogues et des membres de la communauté dans son ensemble et ciblent des habiletés et des savoirs bien précis.

D'autre part, ces projets sont développés dans l'intention de permettre aux jeunes de découvrir et de bénéficier du plus grand nombre d'expériences possibles en français dans un climat où le français ne se trouve pas en concurrence avec l'anglais. Ces projets valorisent le développement d'une plus grande perspective sur la francophonie. Ils aident à situer le jeune dans un contexte de francophonies multiples et plurielles. (Rainville et Forestier, 2001)

Les projets scolaires-communautaires peuvent faciliter, pour les élèves du palier secondaire, l'exécution du service communautaire de 40 heures qui est une condition de l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (voir *Les écoles secondaires de l'Ontario, de la 9e à la 12e année – Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*, 1999, p. 9). Ces projets peuvent aussi contribuer à développer une culture d'entrepreneuriat en mettant les jeunes en contact avec des modèles d'entrepeneuriat francophones et des leaders communautaires qui contribuent au développement durable de leur communauté (Landry et Rousselle, 2003). Ils sont enfin un moyen de favoriser la collaboration en mettant à contribution l'ensemble des partenaires de l'école, en l'occurrence les parents, les entreprises, les organismes communautaires et tout autre partenaire potentiellement intéressé.

LE BILINGUISME

Parmi les compétences à développer, celles relatives à l'apprentissage d'autres langues méritent une attention particulière dans une situation de minorité linguistique. Il est question ici de **bilinguisme** et de son importance pour les élèves. Tel que discuté dans la section portant sur les défis à relever, être bilingue offre de nombreux avantages en matière d'emploi mais présente aussi tous les risques liés au bilinguisme soustractif, c'est-à-dire à la perte graduelle de la langue minoritaire, dans ce cas-ci le français.

Le **bilinguisme** *est l'utilisation d'au moins deux langues dans le quotidien. Ce n'est pas, contrairement à la conviction populaire, la connaissance égale et optimale de deux ou plusieurs langues.*

Le bilinguisme est extrêmement répandu et est présentement la norme à l'échelle mondiale (et non pas l'exception).

La vision monolingue du bilinguisme porte en elle de nombreuses conséquences négatives, l'une d'entre elles étant que plusieurs personnes bilingues sont très critiques à l'égard de leurs compétences langagières et, en général, elles ne se considèrent pas bilingues. Ces personnes deviennent alors très préoccupées quant à leurs capacités à communiquer.

La personne bilingue utilise deux langues, séparément ou ensemble, pour différentes raisons et dans des contextes particuliers. Parce que les besoins et les usages liés aux deux langues sont en général très différents, la personne bilingue développe rarement la même fluidité dans les deux langues.

La personne bilingue n'est pas la somme de deux personnes monolingues plus ou moins complètes mais elle est un être parlant-entendant aux caractéristiques uniques. Elle mérite d'être étudiée et évaluée selon ses répertoires langagiers typiques et dans les contextes d'utilisation des langues qu'elle possède.(Traduit de Navracsics, 2002, Interview with François Grosjean on bilingualism, p. 2 et 3)

Dans une vision de bilinguisme additif, l'école doit réussir à créer et à maintenir un équilibre entre les besoins des élèves face à l'acquisition des compétences en français et en anglais, tant au niveau de la communication orale que de la communication écrite. Dans une société complexe et pluraliste comme la nôtre où la connaissance de plusieurs langues est un atout indéniable de succès personnel et professionnel, l'école doit tout mettre en œuvre pour aider l'élève à développer des compétences de haut niveau en français et en anglais.

LES ATTITUDES PORTEUSES DE RÉUSSITE SCOLAIRE

L'autonomie, la responsabilité, le travail en équipe, la planification et l'atteinte d'objectifs d'études sont des éléments importants du programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière. Ces qualités personnelles s'inscrivent dans un ensemble d'attitudes qui, lorsque développées et utilisées, ont un effet positif sur la réussite scolaire.

Face à leurs études, les jeunes sont appelés à développer une certaine curiosité intellectuelle, le souci de la rigueur et du travail bien fait. La persévérance au travail, la prise de risque et la reconnais-

sance de ses méprises font partie intégrante de l'apprentissage; on s'attend aussi à ce que les élèves adoptent ces attitudes. Paradoxalement, elles contribuent sans doute au plaisir d'apprendre; elles sont en tous cas nécessaires pour réussir.

L'engagement en regard des apprentissages, la persistance face à la tâche et la participation aux activités proposées par l'école et dans la salle de classe sont intimement liés à la motivation. Selon Jacques Tardif (1992), la motivation à s'engager, persister ou participer est tributaire d'un ensemble d'émotions qui stimulent ou interfèrent dans le processus motivationnel. Elle est aussi sous l'influence de plusieurs facteurs dont certains d'entre eux ont une connotation particulière en milieu minoritaire. Ainsi, la perception de l'élève face à une tâche et sa perception de la valeur de cette tâche auront un impact direct sur son engagement envers les activités proposées par l'école. Si la tâche est perçue sans retombées personnelles ou sociales, l'élève est moins porté à s'investir et à participer activement. Ainsi, l'élève qui a de la difficulté à maîtriser la langue française, qui ne voit pas la pertinence d'un tel apprentissage et qui se sent isolé socialement sera peu enclin à valoriser la francité et à agir en conséquence.

Maîtrise de la langue, réussite scolaire et estime de soi sont étroitement reliées; ces éléments du développement de l'identité seront abordés dans l'axe de la construction identitaire.

LES PROGRAMMES DE SOUTIEN LINGUISTIQUE

Il importe que les enfants sachent s'exprimer en français et possèdent un minimum de compétences langagières dès la première année de scolarisation. La communauté scolaire francophone se doit de développer des pistes d'intervention en aménagement linguistique qui favorisent l'acquisition de la compétence à communiquer à l'oral le plus rapidement possible dans la vie de l'enfant (McCain et Mustard, 1999). Des recherches ont établi qu'il faut deux ans d'exposition à la langue d'enseignement pour développer la compétence à communiquer de base qui permet de tenir une conversation dans un contexte social (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000). Selon Geneviève Vermès (1996, p. 2) : « l'acquisition, pendant les trois premières années, de la langue première ou de plusieurs langues premières est très précisément universelle. Tous les enfants, quel que soit leur environnement linguistique, quelle que soit la manière dont on leur parle, acquièrent exactement avec la même compétence et à la même vitesse des savoirs linguistiques dans une ou deux langues ». Cette auteure ajoute que lorsqu'un enfant a à sa disposition une première langue pendant ses trois premières années et que, vers 3-4 ans, il est confronté, dans les cadres d'une socialisation qui s'élargit et d'une autonomie qui s'acquiert, à une deuxième langue, l'enfant va s'appuyer sur sa première langue, sur ce qu'il en connaît pour acquérir cette deuxième langue (p. 3). Elle précise aussi qu'on n'a jamais pu déterminer qu'un enfant bilingue, pour des raisons dues à son bilinguisme, pourrait présenter un quelconque retard (Vermès, 1996, p. 1).

Par conséquent, une action concertée des institutions éducatives et de la communauté dans son ensemble, qui favoriserait la mise en place d'interventions auprès des enfants d'âge préscolaire, mériterait une attention particulière. Il pourrait s'agir par exemple d'offrir des lieux de rencontres aux parents au cours de la journée scolaire pour que leurs enfants d'âge préscolaire puissent jouer ensemble. Ainsi, les parents et leurs enfants pourraient se rencontrer dans un espace francophone et s'exprimer régulièrement en français. Des cours de français pourraient aussi être offerts aux parents qui connaissent peu ou ne connaissent pas cette langue. Pour les enfants qui évoluent dans un contexte familial où l'anglais est la langue de communication privilégiée, ce type d'intervention visant le bilinguisme additif présenterait cet avantage : « l'enfant non seulement développe de bonnes compétences linguistiques, mais il développe aussi au niveau cognitif, une flexibilité mentale qui va l'aider à résoudre des problèmes de la vie courante de manière plus efficace, en utilisant des processus d'abstraction plus élaborés que le monolingue. Dans ce cas, l'enfant conserve sa langue seconde même si celle-ci n'est pas parlée généralement autour de lui : il commence à avoir une saisie mentale du fait qu'il a à sa disposition deux outils linguistiques et conserve ses deux compétences linguistiques quand bien même il ne fait usage, socialement, que d'une seule langue » (*ibid.*, p. 4).

De tels propos mettent en évidence toute l'importance que l'éducation en langue française doit accorder au dépistage précoce des compétences langagières chez les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants. Les conseils scolaires ont, selon la Note Politique/Programme n° 11, l'obligation de développer des modalités d'identification du niveau de développement de chaque enfant et de ses capacités et besoins d'apprentissage (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1981). Les instruments développés par les conseils scolaires devraient être régulièrement mis à jour de façon à tenir compte des particularités des enfants qui évoluent en milieu minoritaire. La maternelle et le jardin d'enfants à temps plein offrent la possibilité aux jeunes enfants d'apprendre le français comme langue première ou deuxième langue dans un environnement social stimulant et offrant un encadrement linguistique qui favorise le bilinguisme additif.

La trousse d'évaluation diagnostique – Aménagement linguistique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000) est un outil qui s'adresse aux élèves de la maternelle à la 10e année. Cette trousse contient des instruments permettant d'évaluer les trois domaines de la communication (la communication orale, la lecture et l'écriture) pour les élèves de la 1re à la 10e année. Pour les élèves de la maternelle et du jardin d'enfants, la trousse comprend exclusivement des tâches de communication orale. Une telle évaluation permet de déterminer s'il est nécessaire d'offrir un soutien linguistique temporaire.

Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) a été conçu dans l'intention de répondre aux besoins de l'élève qui a une connaissance limitée du français ou un manque de familiarité avec la langue et la culture françaises. Il vise l'acquisition d'une connaissance suffisante de la langue pour communiquer et apprendre, ainsi

que le développement des compétences langagières connexes indispensables à la poursuite des études. Il favorise aussi le développement d'une attitude positive face à l'utilisation de la langue française pour communiquer, penser, apprendre et construire son identité culturelle.

Le programme de perfectionnement du français (PDF) répond à deux préoccupations majeures concernant les élèves parlant français, peu ou pas scolarisés, qui sont originaires de l'étranger et installés en Ontario depuis peu. Il vise à assurer le développement de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques chez les élèves qui accusent des retards dans ces domaines parce qu'ils n'ont pu fréquenter régulièrement l'école ou ont subi des interruptions dans leur scolarité. Ce programme vise aussi à familiariser ces élèves avec leur nouvel environnement scolaire et socioculturel afin qu'ils s'y sentent plus à l'aise et puissent entreprendre leurs études avec confiance. L'élève qui a suivi une scolarité régulière dans son pays d'origine peut également bénéficier de ce programme si une mise à niveau de ses acquis est nécessaire ou que son insertion dans le programme d'études ordinaire en est facilitée.

Il est essentiel de retenir que l'insertion d'un élève dans l'un ou l'autre de ces programmes doit être de courte durée pour faciliter l'intégration à la classe ou au cours ordinaires le plus rapidement possible.

LE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE

Le ministère juge primordial que chaque élève puisse atteindre un haut niveau de compétences en communication orale, en lecture, en écriture et en mathématiques à l'âge de douze ans, ces compétences lui étant indispensables pour entreprendre ses études secondaires et envisager son cheminement de carrière.

Pour appuyer de tels objectifs, le ministère met en place une initiative axée sur la réussite des élèves qui comprend deux volets principaux : le volet Littératie-Numératie centré sur le développement des compétences de base préalables à l'acquisition des connaissances et des habiletés à acquérir dans les différentes matières et disciplines scolaires et le volet Itinéraires d'études pour faciliter la transition entre le secondaire et les études collégiales ou universitaires ou le monde de l'emploi.

Le ministère entend soutenir les écoles dans la mise en œuvre de cette initiative par l'intermédiaire de différentes stratégies. Il devrait en résulter une reculturation au sein des écoles, c'est-à-dire une nouvelle vision de la réussite scolaire qui englobe les « valeurs et les aspirations de **toute** la population étudiante » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003b, p. 10).

C'est afin de respecter ce principe d'équité que l'école et le conseil scolaire reconnaissent les besoins des élèves en difficulté et conçoivent le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté[7].

Ce programme est destiné aux élèves qui ont été formellement identifiés comme *élèves en difficulté*

en raison de besoins intellectuels, physiques, de comportement, de communication ou de besoins multiples. Le programme prévoit des modifications et dans certains cas des adaptations fréquentes et continues des attentes d'apprentissage du curriculum. Dans la pratique, certains conseils scolaires offrent des programmes et des services à l'enfance en difficulté à des élèves qui n'on pas été identifiés formellement comme *élèves en difficulté*. Dans les deux cas, les conseils scolaires élaborent un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui décrit les modifications ou les adaptations requises. Le PEI précise les attentes modifiées par rapport au curriculum ou les attentes différentes de celles qui figurent dans les programmes-cadres, pour l'année d'études, la matière ou le cours approprié ainsi que les adaptations et les services destinés à l'enfance en difficulté. Dans le cas des élèves pour lesquels les attentes modifiées ou différentes n'ont pas été établies, le PEI porte uniquement sur les adaptations et les services (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).

Des interventions spécifiques en aménagement linguistique devraient être intégrées dans les plans développés pour ces élèves, à savoir le plan d'enseignement individualisé et le plan de transition. Certaines devraient être prévues pour sensibiliser les parents de ces enfants au contexte d'apprentissage en milieu minoritaire; d'autres devraient cibler l'intégration de ces jeunes dans les projets variés entrepris par l'école et ses partenaires.

[3] La *Loi sur l'éducation*, au paragraphe 1. (1), définit en ces termes les expressions « programme d'enseignement à l'enfance en difficulté », « services à l'enfance en difficulté » et « élèves en difficulté » :

- Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté – Programme d'enseignement fondé sur les résultats d'une évaluation continue et modifié par ceux-ci en ce qui concerne un élève en difficulté, y compris un projet qui renferme des objectifs précis et un plan des services éducatifs qui satisfont aux besoins de l'élève.
- Services à l'enfance en difficulté – Installations et ressources, y compris le personnel de soutien et l'équipement nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.
- Élève en difficulté – Élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique, ou d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié dans un programme d'enseignement en enfance en difficulté de la part d'un comité crée aux termes de la sous-disposition iii de la disposition 5 du paragraphe 11. (1), dans un programme d'enseignement offert par le conseil [...]

Tel qu'exigé par le règlement 181/98, articles 6 et 7, un Plan d'enseignement individualisé (PEI) doit être élaboré pour chaque élève identifié comme étant en difficulté par le Comité d'identification, de placement et de révision. De plus, un conseil scolaire peut élaborer un PEI pour certains élèves non identifiés comme étant des élèves en difficulté, mais qui pourraient bénéficier des programmes et des services de l'enfance en difficulté.

AXE DE L'APPRENTISSAGE : CATÉGORIES D'INTERVENTION

PROGRAMMES ET SERVICES DE QUALITÉ VISANT

LES COMPÉTENCES TRANSDICIPLINAIRES

- Stratégies d'apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture dans toutes les matières et disciplines
- Stratégies propres à la gestion de l'information et au développement de la pensée critique et créatrice
- Stratégies d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage

LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

- Développement des stratégies cognitives et métacognitives
- Stratégies visant l'acquisition des processus disciplinaires
- Acquisition des connaissances relatives aux matières et disciplines scolaires
- Plan d'amélioration du rendement des élèves

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

- Mise en œuvre de la politique *Des choix qui mènent à l'action*
- Projets scolaires-communautaires
- Projets d'insertion professionnelle
- Service communautaire

LE BILINGUISME

- Stratégies favorisant l'apprentissage en contexte minoritaire des langues officielles et d'autres langues

LES ATTITUDES PORTEUSES DE RÉUSSITE SCOLAIRE

- Clarification des valeurs et des attitudes nécessaires à la réussite scolaire
- Stratégies d'acquisition de ces valeurs et attitudes

LES PROGRAMMES DE SOUTIEN LINGUISTIQUE

- Évaluation diagnostique et dépistage précoce
- Programme d'actualisation linguistique en français

LE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE

- Programme de perfectionnement du français
- Programme axé sur la réussite scolaire et les itinéraires d'études
- Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

L'AXE DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Cet axe reflète la spécificité de l'école de langue française et se rapporte donc aux interventions centrées sur l'appropriation de la culture. Axe de la cohésion, il englobe toutes les interventions qui auront pour effet de combiner autonomie intellectuelle, compétence dans l'agir et appartenance à un groupe; le tout dans un processus d'affirmation identitaire qui n'est pas imposé mais librement consenti (Landry et Rousselle, 2003, p.123). Ce processus s'amorce au foyer, se poursuit tout au long de la scolarisation et s'approfondit au cours de la vie adulte. En conséquence, l'appropriation de la culture s'inscrit dans la démarche d'apprentissage tout au long de la vie et ce pour tous les élèves incluant ceux et celles qui ont des besoins particuliers.

LA CULTURE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ

Si l'apprentissage d'une langue ouvre la porte aux idées, aux concepts et à la compréhension des choses, il est nécessaire de reconnaître qu'une langue joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde puisque « chaque langue découpe le réel à sa manière » (Duverger, 1996, p. 3).

La langue est un outil de connaissance qui donne accès à un système de valeurs et à un mode d'interprétation du monde et elle est, de fait, un outil d'expression de la culture. Contrairement à la croyance généralisée, l'appropriation de la culture ne se fait pas automatiquement par l'apprentissage de la langue.

L'école est un lieu privilégié de transmission de la culture car le passage à l'école est marqué par une importante structuration de l'identité de l'enfant et du jeune.

« La langue d'enseignement contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus » (Gouvernement du Québec, 2003, p.7). L'école de langue française sert donc de milieu privilégié d'appropriation de la **culture** et, bien souvent en milieu minoritaire, elle est le seul endroit qui offre un espace francophone, un milieu de vie unique aux jeunes et aux membres de la communauté.

Dans sa Déclaration universelle sur la diversité culturelle, l'UNESCO (2001) explique ce qui suit : « [...] la **culture** *doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».*

Pour sa part, Renald Legendre (1995, p.186) dit de la culture qu'elle est l'ensemble des caractères remarquables d'une civilisation. Elle est la totalité des manifestations quotidiennes d'un peuple qui se vit, se crée, s'épanouit, se conserve et se prolonge dans le temps et l'espace.

La culture, pour un groupe donné, englobe donc les éléments du savoir, du savoir-être et du savoir-devenir

ensemble. Elle sert de cadre de référence dans son rapport à soi, aux autres et au monde. Pour Monique Boucher (2001, p. 18), la culture : « c'est ce qui nous permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes ont répondu par le passé et répondent encore aujourd'hui aux questions et aux problèmes posés par la vie mais aussi comment ils ont concrétisé leurs rêves et leurs projets. La culture constitue donc un outil majeur pour la compréhension de notre réalité contemporaine et un appui essentiel à notre propre contribution au monde d'aujourd'hui et de demain ».

La culture englobe toutes les facettes de la personne et, à ce titre, elle est affective, morale, cognitive, conceptuelle, expérientielle, perceptuelle, physique et sociale (Legendre, 1995, p. 186 et 187). Dans cet esprit, il devient donc impossible de dissocier culture et identité.

Du fait que la culture véhicule en elle-même ce rapport à soi, aux autres et au monde, elle est le matériau qui lie la personne à son groupe d'appartenance et qui donne un sens à son identité. Selon Yves Frenette (2003) : « L'identité franco-ontarienne est une construction. À sa base se trouve la langue française, constamment menacée. L'identité franco-ontarienne implique la croyance en des origines et un héritage communs. Elle s'abreuve ainsi à la mémoire collective, à la tradition orale, aux écrits des historiens et des chroniqueurs, aux œuvres littéraires et artistiques. Elle se forge aussi dans le regard des autres ». Cet auteur ajoute que paradoxalement, le bilinguisme est l'élément central de l'identité franco-ontarienne.

L'identité peut se refléter de différentes manières selon le groupe d'appartenance, la position sociale de ce groupe et la place que la personne y occupe. Diane Gérin-Lajoie (2003, p. 27) remarque : « il est possible d'afficher une identité francophone au sein de son milieu familial et une identité bilingue dans son milieu de travail. Cela signifierait ainsi que les individus font des choix réfléchis en ce qui a trait à l'identité à privilégier et que ces choix vont dépendre des circonstances. Dans ce sens, une identité bilingue représenterait un phénomène stable ». Cette auteure souligne aussi qu'il faut éviter de conclure qu'une identité bilingue est nécessairement anglo-dominante ou même si c'est le cas, qu'elle va mener indéniablement à l'assimilation à la majorité anglophone (p. 148).

L'identité, selon Fasal Kanouté (2003b), possède deux dimensions importantes qui sont continuellement en équilibre et en tension. D'une part, la dimension sociale (l'identité professionnelle, de genre, ethnique, nationale, etc.) qui fait intervenir différents groupes de référence et, d'autre part, la dimension personnelle liée aux caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles de la personne. Ces deux dimensions permettent, d'une part, à toute personne de se définir, de se présenter, de se connaître et de se faire connaître et, d'autre part, à autrui de la situer ou de la reconnaître.

L'attachement à la francophonie par la langue et la culture s'exprime donc de multiples façons quelle que soit l'identité que l'on dit posséder. Le développement de l'identité et l'expression identitaire sont des processus complexes à partir desquels il est presque impossible de décrire une seule identité franco-ontarienne.

En milieu scolaire cependant, le développement de l'identité tel que sous-entendu par les cheminements personnel, interpersonnel et professionnel des domaines d'étude de la politique *Des choix qui mènent à l'action* peut être encadré par le **cheminement culturel**. Il devient le matériau pédagogique des écoles en milieu minoritaire.

Le **cheminement culturel** *est caractérisé par trois étapes inter-reliées qui sont :*

- *l'éveil au milieu et à la réalité culturelle francophone;*
- *l'identification à un groupe par l'adoption des caractéristiques de ce groupe;*
- *l'engagement qui se reflète par l'autonomie, l'autodiscipline, la fierté d'être francophone et la participation à la vie communautaire francophone (cf. Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1994b).*

Le cheminement culturel favorise l'appropriation de la culture du milieu environnant et permet l'ancrage dans la communauté francophone. Il contribue à développer le sens d'appartenance et à consolider l'identité du jeune. Aux différents stades de son développement, le jeune est amené à reconnaître l'importance de son patrimoine culturel. Idéalement, un cheminement culturel réussi mène à l'affirmation de soi et à l'engagement communautaire.

LES ATTITUDES PORTEUSES D'AFFIRMATION CULTURELLE

Le développement des compétences et des attitudes explicitées dans l'axe de l'apprentissage concourt à rendre l'élève capable de faire des choix pertinents, d'émettre des opinions réfléchies, de connaître ses valeurs et de prendre du recul par rapport à ses opinions et ses valeurs. Il développe un esprit critique et apprend à s'autoévaluer.

L'élève devrait aussi être appelé à comprendre le contexte minoritaire et à mesurer les enjeux culturels et politiques qui influent sur le développement d'une langue minoritaire (Vermès, 1996). C'est ce à quoi se réfère la notion de *conscience de la langue*. Cette prise de conscience, de l'ordre de la métacognition, suscite une réflexion concernant l'impact de la situation de minoritaire sur le développement de l'identité personnelle et du sentiment d'appartenance à la communauté linguistique. Elle favorise l'appropriation des outils nécessaires pour agir sur cette situation. Cette prise de conscience est grandement favorisée lorsque l'élève est régulièrement plongé dans l'action communautaire, celle-ci lui permettant de trouver sa place, de développer sa créativité et de se sentir interpellé en tant que citoyen éclairé et responsable de la construction de la société.

Les attitudes liées au développement de l'estime de soi en tant que francophone et à l'affirmation de soi en tant que membre d'une communauté particulière sont aussi influencées par le pluralisme et la diversité qui caractérisent la communauté francophone de l'Ontario et la société canadienne dans son ensemble.

L'école de langue française se veut un milieu de vie qui encourage le développement de la tolérance, de la solidarité dans l'action, de l'entraide et de la coopération. Grâce à ses interventions centrées sur le bilinguisme additif, elle encourage le développement de **compétences interculturelles** et de compréhension plus fine de la complexité du monde en aidant les élèves à prendre leurs distances par rapport à leur propre culture pour réussir à saisir la culture de l'autre (Vermès, 1996).

Les **compétences interculturelles** *permettent d'agir dans des situations culturelles et sociales différentes, soit de reconnaître, de respecter et de tolérer différentes valeurs et conventions.*

Elles reposent sur :

- *la curiosité à l'égard de langues et de cultures différentes de la sienne;*
- *le respect de la justice et du droit en tant que valeurs de société;*
- *l'appréciation de la diversité et la reconnaissance de tout ce qui lie les êtres humains;*
- *la réceptivité aux nouvelles perspectives et à d'autres façons de voir les choses.*

Elles permettent à la personne de changer sa perspective si nécessaire, de devenir plus tolérante face à l'incertitude, de faire preuve de plus de flexibilité dans ses rapports à autrui et aux différentes cultures.
(Texte adapté. Source : Pike et Selby, 1990)

L'ANIMATION CULTURELLE ET LA LIAISON COMMUNAUTAIRE

L'animation culturelle est une stratégie très utile et pertinente pour l'éducation en milieu minoritaire. Ce service d'appui vise à favoriser la réussite scolaire et le cheminement culturel de l'élève en situant l'apprentissage dans un contexte significatif où la culture et la langue françaises deviennent pertinentes aux yeux de l'élève (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1999, p. 85). L'animation culturelle résulte de la programmation d'actions culturelles très diverses menées par des spécialistes en animation culturelle qui appuient le travail du personnel scolaire.

Cette stratégie d'animation culturelle est explicitée dans le document *Investir dans l'animation culturelle : Guide d'intervention, paliers élémentaire et secondaire, 1994*. Son objectif est de favoriser une démarche centrée sur la prise de conscience et l'engagement personnel envers la communauté francophone ainsi que sur le développement des attitudes porteuses d'affirmation culturelle.

L'école de langue française poursuit cet objectif en intégrant l'action culturelle dans les approches pédagogiques, la vie scolaire et l'espace communautaire. De fait, les membres de la communauté sont invités à participer à la conception et au déroulement de la vie à l'école.

La Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) propose aux écoles de langue française un ensemble d'activités qui favorisent le développement du sentiment d'appartenance, d'affirmation et de fierté des jeunes. Ils sont invités à prendre part au maintien et à l'épanouissement de la francophonie par la découverte des différentes caractéristiques et des potentialités de la communauté francophone locale, provinciale ou mondiale. Conçues par les jeunes et pour les jeunes, les ressources de la FESFO respectent les étapes du cheminement culturel et s'intègrent facilement à la programmation en *Animation culturelle* des écoles de langue française. L'animation culturelle propose aussi **une approche culturelle de l'enseignement**, c'est-à-dire une intégration organisée et planifiée de la culture au vécu de l'élève et à ses apprentissages pour contribuer activement à la construction identitaire de celui-ci.

L'approche culturelle de l'enseignement *tente, comme l'écrit Denis Simard (2002, p. 77), de : « mettre en œuvre les conditions qui permettent aux élèves de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, de se situer au sein des problèmes et des réalités complexes de son temps dans son identité humaine et dans l'histoire ».*

Enseigner selon cette approche consisterait notamment à exploiter les repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Ce serait également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entres les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle de l'élève l'amènerait ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde (*cf.* Gouvernement du Québec, 2003, p. 7).

Ainsi, par l'étude de la culture, il devient possible de découvrir comment se sont façonnés, à travers les siècles, le mode de vie et le système de valeurs qui caractérisent la francophonie, de comprendre comment évoluent les civilisations et pourquoi chaque personne est membre à part entière d'une civilisation (Simard, 2001). L'étude de la culture s'inscrit dans une démarche qui provoque une réflexion active de la part des élèves et les situent au cœur de la dynamique de la francophonie. Cette intégration supporte l'ouverture à la diversité et le dialogue interculturel car c'est par un tel dialogue que les personnes développent les compétences requises pour « apprendre à connaître, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble » (Gohier, 2002).

Cette approche s'articule autour d'une action culturelle réfléchie qui présente la culture comme un objet d'apprentissage qui peut être analysé. Elle propose l'étude des **référents culturels** et leur insertion dans la planification des apprentissages. Les interventions d'aménagement linguistique des programmes-cadres s'inscrivent dans les grandes orientations de cette approche. L'attente générique commune aux programmes-cadres du palier secondaire en constitue un exemple intéressant.

Les **référents culturels** *ont été définis comme étant des objets d'études en rapport avec la culture qui revêtent une signification particulière sur le plan culturel; événements, objets médiatiques ou objets de la vie courante (à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances sociales significatives), objets patrimoniaux, réalisations artistiques, découvertes scientifiques, modes de pensées, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements, etc. (cf. Sauvé, 2001)*

Toutefois, une telle intégration de la culture dans le quotidien de l'école peut s'avérer un exercice difficile. En effet, la transmission du patrimoine culturel de la communauté francophone s'opère dans une conjoncture de changements sociétaux qui influent sur les balises et les référents culturels de cette même communauté. La mondialisation des marchés, les technologies de l'information et de la communication, les grands mouvements migratoires, entre autres, provoquent un effritement des frontières culturelles et littéralement une crise de la culture. Comment l'école peut-elle transmettre un patrimoine culturel ancré dans l'histoire d'un peuple tout en transmettant aussi une culture du présent en pleine mutation?

L'intégration de la culture dans la planification de l'enseignement fera l'objet d'une démarche provinciale en aménagement linguistique car, fait remarquer Denis Simard (2001) : « c'est une chose de faire place aux contenus culturels dans l'enseignement, de les saupoudrer au hasard des questions ou des intérêts spontanés mais c'en est une autre de les planifier explicitement et de les intégrer à des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent le développement des compétences disciplinaires ».

L'ESPACE FRANCOPHONE

La culture est la pierre angulaire sur laquelle l'école et les organismes communautaires devraient s'appuyer pour créer un espace francophone où il fait bon vivre, s'exprimer et s'engager. La construction identitaire résulte de tous les gestes et les événements de la vie culturelle de l'école et de la communauté. Ce sont ces gestes et ces événements qui permettent de se dire, de se raconter et de se créer des souvenirs, bref de vivre pleinement sa francité.

L'école de langue française a un rôle de premier plan à jouer dans la création et le maintien d'un espace culturel riche où les jeunes peuvent être adéquatement encadrés et développer un haut sentiment d'identité.

« Le concept des **espaces francophones** *remplace à certains égards celui du fondement territorial d'une communauté. Il reflète le fait que dans un contexte minoritaire, l'utilisation de la langue de la minorité se limite souvent à certains endroits comme les écoles, les églises, au sein des organismes communautaires, etc., et que des membres concernés semblent choisir activement de fréquenter ces espaces francophones [...] L'attention portée aux espaces francophones place la famille et l'infrastructure de la communauté linguistique, plutôt que le territoire, au cœur de la lutte pour la survie de la langue minoritaire. » (Ministère du Patrimoine canadien, 2000)*

La nature de cet espace francophone est liée au type de communauté au cœur de laquelle se situe l'école de langue française. En se basant sur la typologie créée en 1991 par l'équipe de *Vision d'avenir* de la Fédération des jeunes Canadiens-français, il est possible de distinguer communauté de vie française, milieu de vie mixte et cellules française minoritaires.

Anne Gilbert (1999) décrit ainsi le milieu de vie mixte : « ces milieux constituent, à notre avis, des environnements " bilingues " qui offrent aux membres de la communauté une participation à un milieu ambiant anglais en même temps qu'à la vie française à travers un certain nombre d'institutions » (p. 51). Cette auteure ajoute que les cellules françaises minoritaires « [...] se distinguent des milieux de vie mixtes par une proportion bien moins importante de francophones et par le nombre bien plus restreint d'institutions françaises. La vie en français dans ces milieux s'organise autour de la participation à certains événements ou à certains groupes, et la vie courante se déroule en anglais » (p. 52).

Plusieurs écoles étant situées dans des cellules françaises minoritaires, la création de l'espace francophone doit s'appuyer sur des moyens non traditionnels pour pallier l'absence de territoire, la dispersion des personnes et le nombre limité d'institutions. Le moyen privilégié s'appuie, d'après Gilbert (1999), sur l'idée de l'espace réseau. « Dans la perspective d'un espace réseau, écrit-elle, l'avenir de la communauté franco-ontarienne repose sur une double dynamique : la mise

en place d'institutions fondées sur l'affirmation de la différence et leur consolidation au moyen de partenariats, à la faveur des communications à distance. La notion d'espace francophone implique également l'idée de lieux de pouvoir... et qui dit pouvoir dit prise en charge et autonomie. » (p. 81)

La création de réseaux d'échanges est donc un autre moyen privilégié de survie pour la communauté francophone. Les approches pédagogiques qui encouragent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et les partenariats avec les organismes communautaires dans l'intention de consolider de tels réseaux sont à développer et à exploiter, le réseautage des différents milieux de vie de la communauté de langue française étant un important moyen pour l'école de créer cet espace francophone essentiel au maintien de la vitalité de la communauté de langue française.

AXE DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE : CATÉGORIES D'INTERVENTION

LA CULTURE ET LE DEVELOPPEMENT DE L'IDENTITE

- Développement de projets scolaires-communautaires dans lesquels s'intègre la composante culturelle
- Développement d'une programmation et de services qui soutiennent le cheminement culturel

LES ATTITUDES PORTEUSES D'AFFIRMATION CULTURELLE

- Stratégies qui favorisent le développement de la conscience de la langue
- Stratégies qui favorisent les attitudes et les compétences liées au rôle de citoyen dans une démocratie
- Stratégies qui encouragent le dialogue interculturel
- Stratégies qui misent sur l'engagement des élèves

L'ANIMATION CULTURELLE ET LA LIAISON COMMUNAUTAIRE

- Stratégies qui misent sur le développement du leadership des élèves
- Stratégies qui favorisent l'implication des jeunes dans des actions à caractère culturel et interculturel
- Stratégies d'intégration de l'animation culturelle au vécu journalier des élèves et du personnel de l'école
- Intégration de l'approche culturelle de l'enseignement dans la planification des apprentissages prescrits par le curriculum

L'ESPACE FRANCOPHONE

- Directives concernant l'usage du français comme langue de communication
- Mise en place de ressources variées en français (p. ex., outils informatiques, livres et périodiques) et modalités d'accès à ces ressources
- Primauté du français dans l'affichage
- Stratégies qui favorisent la création de réseaux d'échange entre tous les intervenants scolaires (élèves inclus)

L'AXE DU LEADERSHIP PARTICIPATIF

Cet axe vise le développement des capacités de l'école à assurer l'intégration d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie qui s'harmonise à la construction de l'identité francophone. Il interpelle plus spécifiquement toutes les personnes qui œuvrent quotidiennement à l'école et qui, par leur engagement, contribuent à en faire un milieu de vie francophone enrichissant. Le **leadership participatif** est donc un leadership partagé entre la direction, le personnel et les élèves, chacun y trouvant sa part de responsabilité en regard de la mise en œuvre de la mission, de la vision et du mandat de l'école. La contribution des parents et des membres de la communauté n'est pas pour autant oubliée dans ce grand ensemble comme on le verra plus loin dans l'axe de l'engagement.

> *Le* **leadership participatif** *est le développement, avec une équipe solide, d'une vision positive de l'école qui est perçue comme protectrice de la langue et de la culture (Langlois et Lapointe, 2002, p. 45).*

Cet axe est caractérisé par deux volets distincts et complémentaires. Le premier traite de l'accroissement des capacités du personnel enseignant à connaître et à appliquer les particularités d'une pédagogie adaptée au contexte minoritaire. Le second présente le modèle de la communauté apprenante qui, de par sa structure, offre le soutien professionnel nécessaire au personnel dans l'exercice de ses fonctions éducatives et favorise l'implication des personnes de la communauté qui de près ou de loin témoignent leur intérêt à l'éducation en langue française.

LES CAPACITÉS EN MATIÈRE DE PÉDAGOGIE

Dans l'accomplissement de son mandat, l'école tente de réunir toutes les conditions qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie et le développement de l'identité. Les approches pédagogiques privilégiées s'articulent autour de trois objectifs essentiels. D'abord, ces approches doivent permettre un apprentissage en profondeur des connaissances et des processus disciplinaires; ensuite, elles doivent encourager le cheminement personnel, interpersonnel, professionnel et culturel des élèves et enfin, elles doivent prendre en compte les effets du milieu minoritaire et de l'anglicisation sur l'apprentissage et la construction identitaire.

Plusieurs approches pédagogiques peuvent initialement répondre à ces exigences. L'enseignement stratégique, l'enseignement différentié, l'approche centrée sur les concepts et les processus, et la pédagogie par projet ont ceci en commun qu'elles visent la structuration des connaissances par l'élève. Elles encouragent l'autonomie intellectuelle, la prise de décision et le développement de la pensée critique.

Les différentes initiatives du ministère s'articulent autour d'approches pédagogiques qui mettent l'accent sur **l'enseignement explicite** et **l'enseignement différencié** des contenus d'apprentissage et des processus disciplinaires.

> **L'enseignement explicite** *repose, entre autres, sur les composantes suivantes :*
>
> - *le questionnement, c'est-à-dire inciter les élèves à poser des questions dans un dialogue avec les membres de la classe;*
> - *la mise en séquence, le morcellement et l'échafaudage de la tâche;*

- *le modelage;*
- *la pratique dirigée;*
- *l'apprentissage en sous-groupes;*
- *l'utilisation des technologies de l'information (cf. Bissonnette et Richard, 2001).*

L'enseignement **différencié** *repose sur la théorie des Intelligences multiples de Howard Gardner (1983) et amène le personnel enseignant à concevoir des tâches d'apprentissage qui tiennent compte des diverses formes d'intelligence des élèves de la classe (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).*

Ces types d'enseignement laissent le temps à l'élève de vérifier sa compréhension, d'apprendre à son rythme et selon son style. Ils permettent aussi une prise de conscience des modalités d'apprentissage distinctes des filles et des garçons.

Ils exigent l'utilisation d'une variété de stratégies pour que l'élève, principal acteur de son apprentissage, soit en mesure de trouver ce qui lui convient, c'est-à-dire découvrir et utiliser son potentiel dans un contexte d'interaction avec ses pairs (Brazeau, 1998). Pour le Groupe d'experts sur les élèves à risque (Ministère de l'Éducation, 2003a, p. 32) : « L'enseignement systématique des stratégies cognitives et métacognitives en lecture, en écriture et en communication orale notamment doit être mis de l'avant et fait partie intégrante d'un enseignement efficace. »

L'emploi de ces stratégies peut contribuer à l'atteinte de la norme provinciale en matière de rendement (niveau 3) ainsi qu'au développement de l'autonomie et du leadership communautaire des élèves. Elles feraient aussi la promotion de la participation active des membres de la communauté dans le processus de scolarisation et dans les activités du curriculum et favoriseraient le développement de la *conscience de la langue* par la création d'un milieu scolaire qui conscientise les jeunes à leur état de minoritaires et leur apprend à affirmer positivement leur culture et leur identité tout en étant éveillés au besoin de participer à des projets collectifs de leurs communautés (*cf.* Landry et Rousselle, 2003, p. 121).

Ainsi, la pédagogie adaptée au milieu minoritaire met l'accent à la fois sur un apprentissage de haute qualité pour tous, le développement de l'autonomie et l'engagement personnel envers son propre apprentissage et envers la francophonie.

Les plans d'amélioration du rendement exigés par le ministère de l'Éducation et l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation servent de point de départ à l'élaboration d'une vision partagée du concept d'apprentissage. En milieu minoritaire cependant, l'amélioration du rendement et le succès de chacun des élèves n'a de sens que si la triple relation entre apprentissage tout au long de la vie, apprentissage de la langue et appropriation de la culture est explicitée, discutée et comprise par les membres du personnel, les élèves, les parents et la communauté. De ce dialogue émane un plan d'amélioration du rendement qui sert de moteur à la planification des activités d'apprentissage et des activités culturelles.

Une telle vision concertée du concept d'apprentissage suppose que les personnes qui œuvrent à l'école travaillent aussi en collaboration pour :

- s'approprier le curriculum par une planification et une démarche de mise en œuvre collective;

- comprendre, discuter, critiquer et intégrer les fondements des différentes initiatives reliées à la mise en œuvre du curriculum (p. ex., La lecture c'est important et l'affaire de tous!);
- utiliser les ressources d'appui aux programmes-cadres telles les copies types, les esquisses de cours, les unités d'apprentissage, les outils d'évaluation et de planification;
- mettre des ressources à la disposition des élèves et des parents (p. ex., tâches d'apprentissage issues des copies types, esquisses de cours, unités d'apprentissage) pour les soutenir en matière d'apprentissage scolaire et de construction identitaire;
- comprendre et discuter les fondements liés aux tests provinciaux et se servir des données recueillies par l'école pour valider le plan d'amélioration du rendement de l'école;
- comprendre et discuter des effets de l'anglicisation et de l'assimilation sur la clientèle scolaire et choisir les stratégies d'enseignement appropriées;
- identifier, comprendre et échanger sur les caractéristiques de l'apprentissage d'une langue première et d'une langue seconde et sur l'acquisition de la communication orale;
- planifier collectivement les activités de perfectionnement professionnel, y participer et intégrer leurs propres apprentissages aux activités de planification de l'enseignement;
- faire l'inventaire des approches pédagogiques les plus susceptibles de contribuer à la réussite scolaire et au succès des élèves et se familiariser avec ces approches;
- s'informer et discuter des stratégies d'enseignement des compétences interculturelles et des stratégies de gestion de la classe multiethnique;
- accorder de l'importance aux stratégies de responsabilisation des élèves face à l'apprentissage (p. ex., stratégies liées à la participation en classe, à l'exécution des devoirs, au travail en équipe).

La responsabilisation et l'engagement des élèves face à leur propre apprentissage sont stimulées, entre autres, par la concertation du personnel scolaire face aux devoirs. Une stratégie intéressante à explorer est celle qui propose les devoirs de type interactif. Issue des recherches et des nombreux projets du National Network of Partnership Schools (2003), cette stratégie permet de tenir les parents informés et engagés dans les activités d'apprentissage de leur enfant. Le devoir interactif place l'élève dans une situation où il doit communiquer avec un membre de sa famille à propos de notions qui sont apprises en classe. Les avantages d'une telle stratégie pour les écoles de langue française résident dans le fait qu'elle favorise le développement de la communication orale, crée des dialogues entre l'élève, la famille et l'école et favorise l'estime de soi chez les élèves. Utilisable dans toutes les matières et disciplines scolaires, cette stratégie permet généralement de rendre l'élève conscient de l'importance des devoirs comme étape nécessaire à l'apprentissage.

L'école, lieu d'apprentissage, est aussi un milieu de vie où langue et culture françaises sont au centre des activités journalières. L'école s'emploie à créer un espace francophone qui s'harmonise avec le milieu social et communautaire. Pour y parvenir, elle favorise et entretient un dialogue entre tous les membres du personnel et les élèves au sujet de :

- la collaboration requise pour la mise en place d'un espace francophone;
- la place des jeunes et leur leadership dans la création de cet espace;
- le rôle de la communauté dans son ensemble dans la mise en place d'un tel espace;
- l'importance de connaître les conséquences du droit à l'éducation dans la langue de la minorité et de participer à son maintien;
- la responsabilité partagée en regard de la communication orale et écrite.

D'ailleurs, l'inconfort grandissant qui prévaut dans certaines écoles face à la perception de l'importance de la communication en français en tout et partout ne pourra être apaisé que par des débats honnêtes et constructifs entre les membres du personnel ainsi qu'avec les élèves et leurs parents.

Finalement, puisque de la culture émergent les connaissances, les systèmes d'interprétation du monde, les valeurs et les modes de vie des gens, il devient nécessaire de développer collectivement une approche pédagogique qui met en évidence les particularités d'une culture vécue en milieu minoritaire pluraliste. Cette approche qui s'appuie sur une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement :

- propose l'instauration d'un dialogue interculturel par le développement d'habiletés reliées à la communication interculturelle (Lafortune et Gaudet, 2000);
- oriente les choix en matière d'animation culturelle et de liaison communautaire;
- s'articule autour de la conscientisation accrue des jeunes face aux relations de pouvoir dans la société, aux enjeux liés au vécu minoritaire, à la fragilité de l'identité francophone et de la destinée collective (Landry et Rousselle, 2003, p. 129).

LES CAPACITÉS EN MATIÈRE DE COMMUNAUTÉ APPRENANTE

La politique d'aménagement linguistique encourage la mise en place de **communautés apprenantes** au sein des institutions de langue française par l'exercice d'un leadership participatif. La communauté apprenante englobe toutes les personnes qui de près ou de loin contribuent au développement durable de la communauté scolaire de langue française.

> *La communauté apprenante inclut les éducateurs, les élèves, les parents et les partenaires de la communauté qui, ensemble, travaillent à l'amélioration de l'école et contribuent à créer des situations d'apprentissage pour les élèves.*
>
> *Une composante essentielle est un programme structuré de partenariats école-famille-communauté dont les activités sont liées aux objectifs que s'est fixée l'école.*
>
> *(traduction libre, Epstein et Clark Salinas, 2004, p. 12)*

L'exercice du leadership participatif entraîne un changement planifié de la culture institutionnelle autant au niveau de la pédagogie que dans les rapports à

entretenir avec la communauté dans son ensemble. Ce leadership est tributaire du consensus qui se dégage sur le développement durable de la communauté francophone, la responsabilisation collective en matière d'apprentissage de la langue et d'appropriation de la culture, le partage du pouvoir et des ressources et le type de processus décisionnel en vigueur dans l'école. Il n'est donc pas uniquement l'affaire d'un leader mais relève de l'engagement collectif.

Ce consensus est le fruit d'une pratique réflexive au cours de laquelle des questions préliminaires sont débattues par les membres de la communauté scolaire, par exemple :

- Quelle est notre vision de la réussite?
- Quels sont les moyens requis pour que les élèves aient une part active dans les décisions qui affectent la vie et le climat de l'école?
- Comment se définit la responsabilisation des élèves et du personnel face à l'apprentissage et à l'engagement communautaire?
- Avons-nous, collectivement, les compétences pour mettre en place les changements et les interventions en aménagement linguistique que nous jugeons souhaitables?
- Quels mécanismes avons-nous mis en place pour accueillir et favoriser l'intégration des nouveaux venus à l'école?
- Quelles stratégies de motivation utilisons-nous quant à la langue de communication utilisée par les élèves? Ces stratégies sont-elles efficaces?

(Texte adapté. Source : DuFour et Eaker, 1998)

La communauté apprenante soutient une vision partagée de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement identitaire. Elle contribue au développement d'une programmation de l'animation culturelle en liaison avec la communauté ainsi qu'à la conception de projets scolaires-communautaires intégrateurs, deux éléments majeurs de la politique d'aménagement linguistique. Dans une telle communauté, les débats sur les questions de fond animent la vie de l'école et influencent le climat de travail et d'apprentissage de la collectivité (Hord, 1997). L'attention de chacun est tournée vers le plaisir d'apprendre.

En instaurant une communauté apprenante, le leader agit, initie, promeut, délègue, innove, instaure un climat de collaboration et est sensible à la qualité du lieu de travail qu'est l'école. Ce leader cherche à mettre en place une culture de collégialité, c'est-à-dire une culture où les membres du personnel se sentent suffisamment en confiance pour discuter ouvertement des difficultés rencontrées dans leur pratique et échanger sur leurs stratégies pédagogiques. L'individualisme et l'isolement laissent la place à l'équipe-école. Des échanges sur des thématiques communes sont privilégiés et organisés régulièrement. Le perfectionnement professionnel est valorisé.

La **communauté d'apprentissage professionnelle** a ceci de particulier qu'elle met l'accent sur le développement d'un esprit de collaboration entre les enseignantes et les enseignants, essentiel à la création d'une identité professionnelle forte. Les échanges sur la pratique éducative, les efforts collectifs, la collaboration et le soutien mutuel deviennent les pierres angulaires de tout changement réel, à moyen et long termes dans les pratiques pédagogiques (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a).

Le terme **communauté d'apprentissage professionnelle** *désigne ce mode de fonctionnement des organisations qui souligne et louange la contribution de chaque personne, encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et de l'apprentissage, le développement des capacités, l'identification des enjeux, les techniques de résolution de problèmes et de conflits. C'est un milieu qui permet au personnel d'apprendre constamment, où les gens augmentent continuellement leur aptitude à énoncer les résultats qu'ils désirent vraiment atteindre. Cette organisation instaure une collaboration qui repose sur un dialogue réfléchi, c'est-à-dire des échanges portant sur la pédagogie, les élèves et l'apprentissage afin que le personnel débatte des stratégies qui pourront vraiment apporter des changements dans la culture de l'institution (Texte traduit et adapté. Source : Hord, 1997).*

Dans une communauté d'apprentissage professionnelle, chaque membre de l'équipe se voit offrir des activités de perfectionnement professionnel qui répondent à ses besoins et lui permettent d'être mieux préparé pour exercer sa profession. Ces activités sont choisies en fonction des valeurs communes qui permettent l'ancrage des actions quotidiennes, elles correspondent aux besoins individuels et collectifs, elles facilitent l'introduction des changements requis par la vision partagée de la réussite scolaire.

On peut différencier ainsi les deux idées. Alors que la communauté d'apprentissage professionnelle porte une attention particulière aux besoins de formation du personnel sur les changements durables à instaurer pour atteindre les résultats liés à la réussite scolaire des élèves, la communauté apprenante dépasse les murs de l'école pour intégrer les parents et la communauté dans son ensemble dans les débats sur l'apprentissage, le développement de l'identité, la pérennité de l'école et le développement durable de la communauté scolaire de langue française.

Les modalités de création des communautés apprenantes sont de plus en plus nombreuses et variées. Mais quel que soit le pays où de telles organisations ont vu le jour, le milieu socioéconomique de la clientèle scolaire, la multiplicité de langues et de cultures de la communauté desservie par l'école ou encore la taille de l'école, ces communautés favorisent :

- l'atteinte d'un rendement scolaire élevé;
- la réduction du taux de décrochage scolaire;
- la réduction du taux d'absentéisme du personnel et des élèves;
- l'augmentation du degré de satisfaction des parents;
- l'augmentation du degré de satisfaction du personnel scolaire dans l'exercice de ses fonctions;
- la collaboration maximale entre les membres du personnel;
- la collaboration maximale entre les membres du personnel et les familles;
- l'intégration des ressources de la communauté dans la vie de l'école et dans la programmation.

(*cf.* Blair, 2000; Hord, 1997; Lambert, 1998; DuFour et Eaker, 1998)

Pour réussir la transition vers une communauté apprenante, la direction de l'école a, en tant que leader, besoin de l'appui soutenu des gestionnaires du conseil scolaire. Cet appui servira, entre autres, à acquérir les ressources requises, à vérifier les progrès réalisés, à offrir de l'aide aux personnes qui s'inquiètent des changements amorcés dans leur environnement de travail et à trouver les mécanismes appropriés qui permettent d'établir des alliances avec les parents ainsi que des partenariats avec les membres et les organismes des diverses communautés. Les talents du leader, son imagination et son esprit d'innovation entraînent graduellement la transformation de la culture de l'école (Blair, 2000).

L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE!

Depuis la mise en œuvre de la refonte du système d'éducation qui a eu pour objectifs l'amélioration du rendement des élèves et la performance du système scolaire dans son ensemble et des écoles en particulier, un nombre intéressant de recherches ont été entreprises pour dégager les composantes de ce que pourrait être « l'école de la réussite ».

Plusieurs modèles d'écoles ayant endossé la dynamique du changement planifié sont accessibles et les écoles du milieu minoritaire peuvent, grâce à cette vision de la réussite, adopter des interventions en aménagement linguistique ciblées, systémiques et pertinentes selon le modèle qui leur semble le plus adéquat.

Soulignons que tous ces modèles ont ceci de commun qu'ils présupposent, pour leur mise en œuvre, une vision partagée de la démarche enseignement-apprentissage et de la réussite (individuelle, collective, systémique). Certains modèles prennent en compte les caractéristiques de l'apprentissage en milieu minoritaire. Un certain nombre de principes servent de fondements aux démarches à entreprendre, par exemple que « tout élève est capable d'apprendre si les conditions sont appropriées » ou encore que « les écoles assument la responsabilité des résultats de leurs élèves; si les résultats sont mauvais, elles n'en imputent pas la faute aux élèves ou à leur environnement. » (CFORP, 2004)

Parmi ces modèles, celui de « l'École orientante » (Bégin, Bleau et Landry, 2000) offre des pistes de travail fort intéressantes car en s'appuyant sur la typologie de Holland (voir Bujold et Gingras, 2000), ce modèle cherche à promouvoir une programmation du curriculum et de l'enseignement qui favorise le développement de l'identité. Le cadre théorique de l'École orientante a été adapté par Lucie Gauvin (2003) dans un *Cadre conceptuel pour la construction langagière, identitaire et culturelle pour appuyer le développement curriculaire*. Ce cadre est nettement centré sur les approches pédagogiques pertinentes à la démarche enseignement-apprentissage à privilégier dans les écoles du milieu minoritaire.

Cependant, quel que soit le modèle privilégié, tout le travail de **reculturation** à entreprendre mènera à un changement efficace dans la mesure où les leaders et le personnel scolaire seront informés et consultés en tant que partenaires du changement. Ils devront de plus avoir accès à un perfectionnement professionnel qui leur permettra de parfaire leurs compétences pour œuvrer en milieu minoritaire.

AXE DU LEADERSHIP PARTICIPATIF : CATÉGORIES D'INTERVENTION

L'ensemble des formations offertes dans le plan de perfectionnement professionnel aura pour but d'accroître les capacités de l'équipe-école.

LES CAPACITÉS EN MATIÈRE DE PÉDAGOGIE

- comprendre la vision de la politique d'aménagement linguistique et veiller à son application dans la planification de l'enseignement pour tous les élèves incluant les élèves en difficulté;
- effectuer des évaluations diagnostiques en communication orale;
- planifier l'enseignement en fonction des résultats obtenus par les évaluations diagnostiques;
- enseigner explicitement la communication orale et l'évaluer régulièrement;
- connaître les fondements, les attentes en matière d'apprentissage et les caractéristiques des programmes de soutien linguistique *Actualisation en français* et *Perfectionnement du français* et en tenir compte dans son enseignement;
- prendre conscience de l'importance de la qualité de la langue parlée et écrite dans toutes les matières et disciplines;
- comprendre l'impact de la création d'un espace francophone sur la vie de l'école et les apprentissages scolaires et contribuer à son maintien;
- utiliser les stratégies de l'enseignement stratégique et explicite en littératie, en numératie et dans toutes les matières et disciplines ainsi que les stratégies de l'évaluation qui les accompagnent;
- planifier les activités d'apprentissage à l'aide des ressources d'appui au curriculum et apprendre aux élèves à travailler avec ces ressources (p. ex., copies types);
- développer une culture de gestion et d'interprétation des données et de gestion axée sur les résultats;
- contribuer à la mise en œuvre du plan d'amélioration du rendement au niveau de l'école et du conseil solaire;
- comprendre les défis posés par l'apprentissage dans un contexte d'anglicisation;
- intégrer des référents culturels significatifs dans la planification des apprentissages;
- utiliser des stratégies de gestion d'une classe pluriethnique;
- s'approprier et appliquer les particularités des étapes du cheminement culturel dans sa planification;
- développer un programme scolaire de devoirs interactifs.

LES CAPACITÉS EN MATIÈRE DE COMMUNAUTÉ APPRENANTE

- développer une vision partagée de l'apprentissage tout au long de la vie, de l'apprentissage en milieu minoritaire, de l'école en tant que communauté apprenante;
- développer des stratégies de collaboration avec les collègues, les parents et les membres de la communauté;
- développer des stratégies de partenariats et de communication efficace;
- participer à la conception de projets scolaires-communautaires qui encouragent la participation des membres de la communauté francophone et ceux de la communauté dans son ensemble;
- souscrire au plan de perfectionnement professionnel développé par l'équipe-école.

L'AXE DE L'ENGAGEMENT

Pour exercer pleinement son leadership dans la conjoncture actuelle, l'institution scolaire francophone doit établir des alliances avec les parents et entretenir des partenariats avec les divers organismes de la communauté dans son ensemble.

La variété et la qualité des programmes et des services offerts par l'école dépendent de la vitalité de la communauté francophone et francophile et de l'engagement de ses membres envers la mise en œuvre du mandat de l'école. Les relations écoles-familles-communautés devraient permettre d'atteindre l'équilibre illustré dans le modèle des balanciers compensateurs (voir p. 25) et de mettre en place des communautés apprenantes dynamiques. Plus que des stratégies de relations publiques, l'ensemble de ces alliances et partenariats donnent à l'école la capacité d'exploiter pleinement les ressources qui se trouvent à sa disposition.

Les interventions en aménagement linguistique varient selon qu'elles ciblent la famille ou les organismes communautaires. L'axe de l'engagement comprend donc deux volets distincts et complémentaires : **l'engagement parental** et **l'engagement communautaire**.

L'ENGAGEMENT PARENTAL

À partir du moment où les parents choisissent l'éducation en langue française pour leurs enfants, et quelles que soient les raisons qui ont guidé leur choix, une alliance s'établit entre eux et l'école. La stabilité de cette alliance repose sur la prise en considération des attentes et des besoins de la famille et de l'école. Son intention est claire : familiariser les parents avec les changements apportés par les réformes scolaires dans le but de favoriser la réussite scolaire des enfants et associer fermement la famille aux activités de l'école afin de maintenir sa vitalité. Tous les efforts déployés par les parents et l'école de langue française sont dictés par le contexte minoritaire dans lequel se déroule l'apprentissage.

L'ALLIANCE ÉCOLE-FAMILLE

Les parents s'attendent à ce que l'école publique ou séparée que fréquente leur enfant rassemble les conditions nécessaires pour assurer l'apprentissage du français et la réussite scolaire de leur enfant. Ils s'attendent aussi à ce que l'école soit un lieu d'apprentissage agréable, sécuritaire et juste.

L'authenticité de l'alliance entre l'école et la famille vient de ce que chaque famille désire clairement contribuer à sa façon à la réussite scolaire de son enfant. La famille n'est pas seule responsable de la réussite scolaire. L'apprentissage réalisé et le rendement obtenu par chaque élève est une responsabilité partagée entre la famille, l'élève et l'école (Henderson et Mapp, 2002).

En règle générale, les parents souhaitent être mieux informés et conseillés sur les stratégies qui aideront leur l'enfant dans ses démarches d'apprentissage. La recherche démontre que le soutien direct des parents entraîne la réussite scolaire des jeunes et la réduction du décrochage (Epstein, 2003; Henderson et Mapp, 2002). L'école a donc tout intérêt à satisfaire aux attentes des parents en planifiant des interventions qui les aideront à mieux comprendre l'apprentissage scolaire et à fournir un soutien adéquat à leur enfant. Les principaux sujets à aborder avec les parents sont les suivants :

- le curriculum, l'évaluation du rendement, les programmes de transition et les exigences liées à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario;

- les compétences spécifiques aux matières ou aux disciplines scolaires;
- l'orientation et le cheminement de carrière;
- les programmes de bénévolat;
- les différentes initiatives du ministère de l'Éducation (p. ex., copies types).

L'école, soutenue par tout le personnel, s'engage auprès des parents à développer une vision concertée de l'apprentissage tout au long de la vie et de la construction identitaire. Elle porte une attention particulière aux parents des élèves en difficulté et favorise des interventions qui aident l'ensemble des parents à mieux comprendre :

- les attentes de l'école en matière de soutien parental;
- les directives sur la langue de communication;
- les attitudes recherchées face au français parlé et écrit;
- les conditions relatives à l'apprentissage de la langue française et les défis d'apprentissage en milieu minoritaire;
- les approches pédagogiques privilégiées à la fois en matière d'apprentissage et de construction identitaire;
- le rôle de l'animation culturelle et de la liaison communautaire dans la création d'un espace francophone;
- le leadership et l'engagement recherchés chez les jeunes;
- l'importance de réserver au français une place de choix au foyer.

Le soutien parental dépend dans une large mesure de la qualité des relations qu'entretiennent le personnel enseignant et les parents. Lorsque la coopération s'établit visiblement entre le personnel enseignant et les parents, l'enfant déduit très souvent que ses parents sont véritablement en mesure de l'aider. Il est ainsi plus porté à parler de sa vie scolaire à la maison (Epstein, 2003). Afin d'aider le personnel enseignant à développer ce type de relation avec les parents, l'école et le conseil scolaire s'engagent à lui offrir des ateliers de formation concernant par exemple :

- les stratégies de communication efficace;
- les stratégies d'ouverture de la classe aux parents (p. ex., soutien à l'apprentissage par les parents bénévoles);
- la dynamique des échanges interculturels et le dialogue interculturel;
- l'intégration de l'expérience de vie des « ainés » à la planification des activités d'apprentissage (p. ex., échanges et dialogues sur les traditions, les coutumes, un savoir-faire particulier).

L'ALLIANCE FAMILLE-ÉCOLE

L'école ne peut à elle seule assumer à la fois la responsabilité de l'apprentissage et de la réussite scolaire de chaque élève et sa mission linguistique et culturelle. Il est donc légitime que l'école de langue française ait des attentes précises en matière d'engagement de la famille. Ainsi, l'école s'attend à ce que la famille :

- apporte un soutien adéquat à l'enfant et le valorise au foyer (p. ex., en entretenant avec lui un dialogue qui lui permet de partager son vécu à l'école);

- discute avec l'enfant de son cheminement de carrière et des avantages que lui procure une éducation en langue française;
- aide l'enfant à se donner des buts réalistes en matière de réussite scolaire et d'apprentissage tout au long de la scolarisation;
- soutienne l'enfant dans l'accomplissement de ses devoirs;
- aide l'enfant à planifier son itinéraire scolaire en vue de ses études postsecondaires ou de son entrée sur le marché du travail;
- aide le jeune à maintenir un équilibre entre les exigences liées aux études, aux loisirs et au travail rémunéré, s'il y a lieu.

Il est important que la famille soit une extension de l'espace francophone créé à l'école. L'organisme Parents partenaires en éducation (PPE) explique que pour développer un savoir-vivre ensemble comme francophone, il est nécessaire pour tout individu de se donner des références culturelles et des habitudes de vie en français. Dans cette optique, l'engagement parental pourrait se manifester ainsi. La famille :

- participe aux sessions de formation en matière d'apprentissage en milieu minoritaire;
- reconnait que l'école de langue française est à la fois un milieu d'apprentissage de la langue et un milieu culturel dynamique;
- nourrit les échanges au sujet de la manière dont chacun et chacune vit sa francité;
- s'efforce de communiquer en français quotidiennement, y compris le parent qui s'exprime avec difficulté dans cette langue, et cherche le cas échéant à acquérir une connaissance suffisante de la langue pour communiquer avec l'enfant qui fréquente l'école de langue française;
- se tourne vers la communauté francophone pour offrir le plus souvent possible à l'enfant l'occasion de participer à des activités sportives et culturelles;
- cherche à mettre à la disposition de ses membres une variété de produits culturels francophones;
- encourage et soutient les activités culturelles offertes à l'école;
- accepte de mettre son expertise au service de l'école.

(Texte adapté. Source : Parents partenaires en éducation, 2003a)

LE CONSEIL D'ÉCOLE

Le conseil d'école fait le pont entre la famille, l'école et la communauté. En effet, c'est par l'entremise du conseil d'école que la direction de l'école peut prendre le pouls des parents et se renseigner sur les ressources disponibles au sein de la communauté dans son ensemble.

Le règlement 612/00 confirme le rôle consultatif des conseils d'école et énonce clairement que leur objectif consiste à améliorer le rendement des élèves et la responsabilité des parents au sein du système d'éducation (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2002).

Le conseil d'école peut inciter les parents à répondre plus souvent à l'appel en faisant de l'école un lieu plus chaleureux à leur égard. La contribution du conseil d'école pourrait inclure la planification et la

mise en œuvre d'interventions ciblées répondant à divers objectifs, par exemple :

- informer les parents sur le rôle central et déterminant qu'ils jouent dans la transmission de la langue et de la culture;
- chercher des appuis auprès des organismes communautaires pour lancer des initiatives qui favoriseront la mise en œuvre du mandat de l'école de langue française;
- consolider les relations entre l'école, la famille et la communauté francophone;
- développer et entretenir le bassin de ressources communautaires dont l'école a besoin;
- activer la dynamique culturelle de l'école;
- développer des stratégies qui encouragent le bénévolat parental;
- mettre en place des stratégies de maintien de l'engagement parental.

En résumé, la famille et l'école ont besoin l'une de l'autre. Il est indispensable de définir les stratégies qui, dans le cadre de l'aménagement linguistique, peuvent aider l'école et les parents à entretenir et à consolider leur alliance pour favoriser la réussite scolaire et maintenir la vitalité des institutions et de la communauté francophones de l'Ontario.

L'ENGAGEMENT PARENTAL : CATÉGORIES D'INTERVENTION

L'ALLIANCE ECOLE-FAMILLE

- Soutien aux familles en matière d'apprentissage scolaire, de réussite scolaire et d'amélioration du rendement
- Soutien aux familles en matière de devoirs interactifs à la maison
- Formation à l'intention des parents en matière de littératie et numératie
- Organisation d'ateliers avec l'accent sur la communication orale
- Mise sur pied d'ateliers sur les compétences spécifiques à certaines disciplines
- Sensibilisation des parents à leur rôle dans la transmission de la langue et de la culture
- Sensibilisation des parents à l'impact de l'assimilation sur la réussite scolaire, l'apprentissage et le climat de l'école
- Sensibilisation au dialogue interculturel
- Ouverture de la classe aux parents, aux aînés et aux personnes pouvant contribuer à l'apprentissage et à la construction identitaire

L'ALLIANCE FAMILLE-ECOLE

- Engagement des parents dans la mise en œuvre de la vision de l'école
- Engagement des parents en matière d'aide aux devoirs interactifs à la maison
- Engagement des parents en matière de formation au cheminement de carrière
- Engagement des parents dans la création d'un espace francophone au foyer
- Engagement des parents en matière de participation aux activités culturelles organisées par l'école
- Engagement des parents au développement de la vitalité scolaire et communautaire francophones

LE CONSEIL D'ECOLE

- Contribution au développement d'un espace francophone
- Contribution à l'élaboration de la vision de l'apprentissage tout au long de la vie
- Contribution à la création de réseaux parentaux
- Contribution au développement du profil de l'école
- Contribution à l'élaboration de modèles de partenariats
- Contribution aux mécanismes de sensibilisation des parents sur l'impact du milieu anglo-dominant dans l'apprentissage et dans la vie de l'école
- Développement de stratégies de sensibilisation et de participation des parents aux activités culturelles
- Développement de stratégies de recrutement et de rétention des élèves
- Participation à l'inventaire des besoins de l'école en matière de ressources humaines variées
- Établissement de partenariats actifs avec les associations de parents (p. ex., Parents partenaires en éducation)

L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

La nature complexe des défis à relever dans le milieu scolaire nécessite le recours à un ensemble de ressources dont l'école ne dispose pas nécessairement. Elle doit donc chercher à atteindre ses objectifs institutionnels en étendant son réseau de partenariats communautaires. En d'autres termes, il lui faut se mettre en quête des compétences et des expertises qui existent dans la communauté et les mettre à profit pour parvenir à accomplir son mandat. Elle recherchera en particulier les expertises variées qui complémenteront celles déjà existantes à l'intérieur de ses murs. Il ne fait aucun doute que la communauté peut largement contribuer à concrétiser en plans d'action réalisables la vision de l'aménagement linguistique exposée dans le présent document.

L'ETABLISSEMENT DE PARTENARIATS

Certains principes fondamentaux sont à rappeler lors de l'établissement ou de la consolidation de partenariats entre l'école et la communauté. En voici quelques-uns.

- L'école, dans toutes ses activités, réitère de façon soutenue son engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie, la construction identitaire et le développement durable de la communauté de langue française.
- L'école, dans toutes ses activités, réitère son engagement à étendre, à développer et à maintenir un espace francophone.
- La direction de l'école manifeste, par son dynamisme et ses actions, sa volonté d'actualiser l'engagement des membres de la communauté.
- L'école cherche à établir des relations fondées sur le dialogue avec tous ses partenaires.
- L'école cherche à découvrir le degré et le type d'engagement des partenaires potentiels.
- L'école inscrit le développement des partenariats dans son processus de mise en œuvre d'une communauté apprenante.

(Texte adapté. Source : Henderson et Mapp, 2002)

Parmi ces principes fondamentaux, le dialogue est sans doute le plus important et le plus délicat à mettre en place. De façon générale, le système d'éducation est une entité relativement autonome et ses représentants ne sont pas forcément habitués à négocier avec les membres de la communauté. Il est donc important de commencer par former les intervenants à cet égard. Un dialogue de qualité s'appuie nécessairement sur des principes de collaboration bien définis et tels que :

- l'engagement de l'école, du conseil scolaire et de la communauté dans le développement social, culturel et économique de la collectivité francophone;
- l'engagement des parties prenantes dès le début du projet de partenariat en ce qui concerne, entre autres, le processus de prise de décision privilégié, la gestion financière s'il y a lieu, l'établissement et la mise en œuvre de stratégies de suivi et d'évaluation;
- la satisfaction des besoins respectifs

- l'apport conjoint de ressources;
- le partage des risques et des avantages liés au partenariat.

(*cf.* Alberta Learning, 2000; Hilliges, Rademaker et Rademaker, 2000; Senge, 2000)

Certains partenariats sont étroitement liés à la programmation scolaire. Ils pourvoient à l'encadrement linguistique, culturel ou éducatif des élèves et complémentent l'apprentissage en salle de classe tout en s'inscrivant dans des démarches pédagogiques précises. Par exemple, la conception de pages Web destinées à promouvoir l'activité d'entrepreneurs locaux et réalisées dans le cadre du cours Études interdisciplinaires, Design appliqué, 11e année (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002b), entrerait dans cette catégorie.

La volonté d'inciter la famille et d'autres membres de la communauté à contribuer davantage aux efforts de l'école en matière d'aménagement linguistique peut engendrer l'établissement d'autres partenariats. Tel serait le cas, dans le cadre de la programmation de l'animation culturelle, d'une entente entre l'école et un organisme communautaire visant l'organisation de visites régulières d'aînés ou de nouveaux arrivants à l'école dans une perspective d'ouverture sur la communauté et de prise de conscience de son identité.

LES PROJETS SCOLAIRES-COMMUNAUTAIRES

Les partenariats conduisant essentiellement à la mise en place des projets scolaires-communautaires permettent de consolider les apprentissages réalisés à l'école et de renforcer chez les élèves le sentiment d'appartenance à la communauté d'expression française ainsi que le désir d'affirmation culturelle. De tels partenariats doivent s'inscrire dans une programmation précise, significative et cohérente.

Le ministère de l'Éducation (2002) soutient que le conseil d'école devrait, sur invitation de la direction de l'école, participer à l'élaboration du profil de l'école. Ce profil, qui met entre autres en lumière la situation démolinguistique de la communauté, permet aux intervenants de prendre des décisions éclairées en ce qui concerne les besoins à combler et les ressources à rassembler. Il permet aussi de jauger la capacité de recrutement des parents et d'autres membres bénévoles de la communauté et de mieux définir les stratégies à appliquer pour mettre en œuvre le plan d'amélioration du rendement de l'école, les plans liés aux politiques et initiatives ministérielles ainsi que les interventions en aménagement linguistique.

Michel Blais (1996) signale ceci : « une bonne connaissance de son milieu avant de s'avancer sur des tables de travail, de concertation ou dans des projets de collaboration, est une condition importante à respecter dans le développement de partenariats en éducation ». L'auteur relève d'autres conditions importantes dans ce même contexte : la qualité de la communication entre les partenaires, l'image positive de l'école véhiculée dans la communauté, l'optimisation des ressources utilisées de manière à ne pas surcharger le personnel scolaire et finalement une lecture adéquate des enjeux politiques et organisationnels.

La création de partenariats est souhaitée par le ministère de l'Éducation dans ses initiatives et ses politiques. Ainsi, une collaboration étroite entre la communauté et le conseil d'école pourrait faciliter, par exemple, le travail du comité de district de la réussite des élèves à risque qui doit, entre autres, établir des liens pour faciliter l'établissement de partenariats avec la communauté élargie afin de créer des occasions de stages en milieu de travail pour les élèves ayant trait à la littératie (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a, p. 54).

Le conseil d'école peut aussi favoriser la mise en œuvre du mandat du comité consultatif proposé dans le document de politique *Des choix qui mènent à l'action (DCMA)*. Cette politique propose la mise sur pied d'une programmation scolaire qui intègre des partenariats variés et pertinents visant l'implication des élèves dans la communauté. Cette approche présente l'avantage d'enrichir le bassin de ressources de la communauté et de contribuer au développement du sentiment d'appartenance chez les jeunes.

Chaque partenariat devrait être développé dans l'intention de complémenter l'enseignement. Les projets scolaires-communautaires, qui pourvoient au besoin de contacts plus fréquents entre les élèves et les membres de la communauté francophone, devraient recevoir l'appui des familles, être intégrés dans la planification des apprentissages et refléter la culture des diverses communautés d'expression française représentées dans la collectivité. Les membres de la communauté qui s'investissent dans de tels projets contribuent, à leur façon, à l'éducation des jeunes francophones et deviennent des modèles d'adulte pour qui vivre et travailler en français sont sources de gratification et d'épanouissement (Rainville et Forestier, 2001).

Les projets scolaires-communautaires pourraient inclure :

- l'organisation de visites, en classe, de différents intervenants du milieu;
- la mise sur pied d'un service de bénévoles compétents qui favoriseront l'apprentissage de la lecture chez les élèves de la 1re et 2e année;
- la création de coopératives étudiantes qui offrent des services d'appui en français à diverses agences ou commerces de la communauté;
- le développement de programmes portant sur l'embellissement de l'environnement, l'affichage en français, les camps d'été ou l'écotourisme;
- le développement de projets axés sur les technologies de l'information et de la communication;
- le développement d'un marché pour les produits et les services offerts par les élèves engagés dans divers domaines d'études, entre autres, les études technologiques, les arts ou les études interdisciplinaires.

(Texte adapté. Source : Rainville et Forestier, 2001)

LES PROJETS DE SOUTIEN AU RÔLE SOCIAL ET CULTUREL DE L'ÉCOLE

Certains partenariats n'ont pas nécessairement de lien étroit avec l'apprentissage scolaire et le curriculum mais ils contribuent de façon significative à renforcer le rôle social et culturel de l'école, du foyer ou de la communauté francophone. À titre d'exemples, citons les partenariats qui répondent au besoin d'alphabétisation familiale, au besoin d'appui des parents qui connaissent peu ou ne connaissent pas le français ou encore à la nécessité de mieux accueillir et de faciliter l'insertion des nouveaux arrivants.

En matière de ressources disponibles, l'organisme Parents partenaires en éducation a lancé le programme *Parents en forme* destiné aux parents, aux conseils d'école et aux partenaires dans le domaine de l'éducation (Parents partenaires en éducation, 2003b). Ce programme traite de sujets tels que le curriculum, la communication entre parents et enfants et le recrutement des élèves. D'autres thématiques abordées portent spécifiquement sur la vie en contexte minoritaire et soulignent le rôle des parents en matière de transmission de la langue et de la culture françaises. Ce programme propose un ensemble de ressources facile d'accès et d'utilisation qui s'inscrivent tout à fait dans la démarche d'aménagement linguistique.

En fait, l'ensemble des objectifs visés et la programmation retenue par l'école, le conseil scolaire et les divers comités concourent à illustrer le rôle que joue l'école au niveau du développement socio-économique de la communauté francophone.

L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE : CATÉGORIES D'INTERVENTION

Les partenariats avec les membres ou les organismes de la communauté dans son ensemble permettent à l'école d'accroître ses capacités à devenir une ressource pour la communauté et à la communauté de devenir une ressource pour l'école.

L'ÉTABLISSEMENT DE PARTENARIATS

- Inventaire des ressources à partager
- Inventaire des projets jeunesse existants dans la communauté francophone
- Création de partenariats selon le modèle privilégié par le conseil scolaire
- Mise en place des différents comités mandatés par le ministère

LES PROJETS SCOLAIRES-COMMUNAUTAIRES

- Programme d'accueil et de recrutement de partenaires potentiels
- Programme de projets à caractère linguistique et culturel
- Programme de projets fondés sur le bénévolat étudiant
- Programmes de départ qui facilitent l'insertion communautaire
- Soutien au développement d'approches pédagogiques répondant aux besoins d'apprentissage des élèves en milieu minoritaire
- Projets de nature économique (p. ex., coopératives étudiantes)

LES PROJETS DE SOUTIEN AU RÔLE SOCIAL ET CULTUREL DE L'ÉCOLE

- Soutien à l'alphabétisation familiale
- Création de réseaux d'appui pour les parents qui connaissent peu le français
- Soutien aux nouveaux arrivants et à leur insertion dans les communautés de langue française
- Soutien aux initiatives touchant la petite enfance
- Soutien au développement économique et communautaire par l'intermédiaire des organismes de développement communautaire
- Recherche de solutions pratiques aux problèmes relatifs à l'isolement, à l'éloignement, au nombre restreint d'élèves et au nombre limité de cours ou d'activités parascolaires

L'AXE DE LA VITALITÉ INSTITUTIONNELLE

La vitalité des institutions éducatives francophones suppose l'élaboration préalable d'une vision partagée par l'ensemble de la communauté francophone et les gestionnaires du milieu éducatif. Cette vision se manifestera dans le choix de modèles d'organisation scolaire et de programmation qui permettront de répondre effectivement aux divers besoins et aux attentes de la communauté francophone et d'optimiser les ressources dont elle dispose. Les modèles de gestion retenus devront par ailleurs présenter d'une part une certaine flexibilité afin de permettre l'ajustement régulier ou le renforcement des interventions jugés nécessaires au maintien d'un haut niveau d'engagement de l'ensemble des membres de la communauté et satisfaire d'autre part à l'exigence de transparence associée à toute activité d'administration publique.

Cet exercice d'élaboration et de révision devrait s'appuyer sur un ensemble d'informations provenant de sources diverses, relatives entre autres à l'impact du contexte minoritaire sur l'apprentissage, à la situation démolinguistique de la communauté et au statut des langues. La mise en œuvre de la vision partagée s'appuie à son tour sur le développement des capacités de la communauté à utiliser un mode de gestion axé sur les résultats.

LE LEADERSHIP ÉDUCATIONNEL

Le leadership éducationnel joue un rôle très important dans le cadre de la politique d'aménagement linguistique. Il ouvre la voie au changement et contribue au développement durable en entraînant dans sa foulée l'ensemble de la communauté scolaire de langue française dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement identitaire. Ce leadership alimente les réflexions et les actions à tous les échelons du système et influe sur les pratiques pédagogiques et les activités de la salle de classe, de l'école, du conseil scolaire et des institutions éducatives en général. Il guide aussi les choix en matière de partenariats, d'approches pédagogiques et de critères de réussite en aménagement linguistique.

> *Le* **leadership éducationnel** *a ceci de particulier qu'il repose sur une capacité d'influencer qui est accordée et basée sur des qualités professionnelles et humaines indispensables à la mission globale de l'éducation (Lapointe, 2003).*
>
> *Ce leadership présuppose une prise en charge stratégique et intentionnelle assumée en équipe par chaque membre du personnel scolaire et visant l'amélioration de la pratique éducative et la réussite de tous les élèves (en littératie) (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a, p. 50).*

L'exercice du leadership éducationnel se concrétise par une planification stratégique et réfléchie de la pratique éducative. La réflexion sert à entrevoir les orientations à long terme et à mettre en évidence les éléments essentiels d'une démarche centrée sur la pérennité du système. C'est aussi à ce stade que se précise l'impact des interventions entreprises et que s'imposent celles qu'il faut entreprendre pour obtenir les changements recherchés à court, moyen et long terme.

La pérennité du système s'appuie, en grande partie, sur sa capacité à relever les défis posés par le recrutement et la rétention de nouveaux élèves.

En ce qui concerne le recrutement, les institutions éducatives auront à identifier les moyens de se rapprocher et de rallier à leur cause les parents ayants droit susceptibles d'inscrire leurs enfants à l'école de langue française.

Rodrigue Landry (2003) écrit au sujet du recrutement : « il ne fait aucun doute que la faible participation des enfants ayants droit à l'école de langue française associée à la faible francité familiale vécue par beaucoup de ceux-ci représente la plus grande menace à la vitalité future des communautés. Le défi, aujourd'hui, est moins celui de l'accès que celui de la participation. Ironiquement, l'exogamie qui est le principal facteur de la faible francité familiale (mais non le seul facteur) est aussi la source de redressement possible de la situation » (p. 18). La prise en charge d'un développement global de l'éducation suppose que les conseils scolaires collaborent non seulement avec les membres de la communauté dans son ensemble mais aussi avec différentes agences et instances gouvernementales, qu'il s'agisse des responsables de la petite enfance ou de l'immigration, par exemple (Landry et Rousselle, 2003).

Les conseils scolaires collaborent entre eux et avec le ministère à étendre et à consolider des réseaux créateurs d'espaces francophones. Ces réseaux rendent notamment possibles la prestation de cours à distance et la promotion de projets conjoints importants et pertinents tels SOS Devoirs.

L'accroissement des capacités de recrutement et de rétention des élèves dépend aussi de la qualité de l'accueil, de la promotion de l'éducation en langue française, de la recherche et de la mise en place d'un mode de gestion axée sur les résultats.

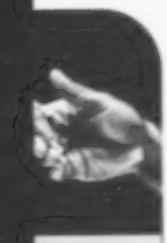
L'ACCUEIL

Les besoins en matière d'accueil existent à différents niveaux de la structure scolaire. L'école et le conseil scolaire devraient se doter de programmes qui répondent aux besoins des groupes de personnes suivantes :

- le personnel nouveau,
- les nouveaux élèves,
- les nouveaux parents et partenaires,
- les personnes nouvellement installées dans la collectivité (en provenance d'autres provinces ou territoires ou d'un autre pays).

Pour sa part, le personnel nouveau devrait recevoir une trousse d'information et être convié à une présentation au cours de laquelle lui seraient exposés :

- la vision de l'aménagement linguistique telle que privilégiée par l'école et le conseil scolaire et les plans d'action qui l'accompagnent;
- le mandat de l'école de langue française;
- le profil de l'environnement social et culturel dans lequel l'école se situe;
- les attentes en matière de communication orale et écrite;
- les attentes de l'école de langue française quant au rôle du personnel scolaire;
- les stratégies d'accueil réservées aux parents, particulièrement aux parents qui ne parlent pas aisément (ou pas du tout) le français et aux familles nouvellement installées dans la collectivité;



- les stratégies d'accueil dans une perspective de dialogue interculturel;
- les modèles d'organisation scolaire mis en place par le conseil scolaire.

Par ailleurs, chaque école est tenue d'appliquer les directives de son conseil scolaire en matière d'accueil et d'intégration des élèves. Leur premier contact avec l'école doit être positif et utile, quel que soit leur niveau de connaissance du français ou leur culture d'origine, et les aider à envisager leurs études avec confiance.

L'école de langue française se présente comme un milieu linguistique et culturel unique, dynamique, enrichissant et respectueux de la diversité. Elle est ouverte à tous les membres de la communauté dans son ensemble et assure le maintien de l'espace francophone, notamment dans les communautés où elle est le seul endroit qui offre une ambiance franco-dominante. Victor Goldbloom (dans O'Keefe, 2001, p. 80) écrit à ce sujet : « Le fait que les écoles des minorités linguistiques exercent une influence sur la vitalité de leur communauté n'est guère contestable. Ces établissements jouent un rôle essentiel, offrant un espace physique et social au sein duquel les gens peuvent se rencontrer et renforcer leur patrimoine culturel et linguistique. Sans ces écoles, il serait beaucoup plus difficile d'assurer les conditions nécessaires à la préservation de la dualité linguistique canadienne ».

Rappelons seulement, avec Rodrigue Landry (2003, p. 22), que si le discours « officiel » de l'école doit demeurer francophone, ce discours ne doit pas empêcher les accommodements nécessaires pour assurer une communication efficace et accueillante avec tous les parents (Landry, 2003, p. 22).

Les structures d'accueil élaborées pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants sont le résultat d'un dialogue entre ces derniers, les gestionnaires du conseil et les directions d'école. Pour bénéficier de l'apport des nouveaux arrivants, l'école devrait (Quell, 2002) :

- avoir une stratégie d'accueil qui offre une aide ciblée;
- trouver les moyens de faciliter l'acquisition rapide d'un bilinguisme fonctionnel chez les parents immigrants;
- collaborer avec les organisations communautaires francophones pour faciliter l'accès au réseau francophone en ce qui a trait, entre autres, à l'emploi afin de favoriser l'insertion sociale et économique des personnes nouvellement installées en Ontario et d'établir avec elles la base de relations durables;
- faire l'inventaire des compétences que ces personnes pourraient mettre au service de l'école et de la programmation scolaire;
- inviter les nouveaux arrivants à participer au développement de projets scolaires-communautaires;
- amorcer et entretenir la réflexion sur les préjugés à abolir et définir les modalités d'un dialogue interculturel constructif, porteur d'ouverture d'esprit et d'acceptation d'autrui;
- accepter de contribuer à la création d'une communauté francophone en évolution.

Finalement, une école accueillante et ouverte sur son milieu diffuse de l'information de qualité aux personnes qui la fréquentent, répond rapidement aux besoins de ses visiteurs et se rend accessible aux activités des organismes de la communauté dans son ensemble (Quirion, 1994).

LA PROMOTION

Les efforts investis dans la promotion de l'école de langue française auprès des parents ayants droit et de leurs enfants sont indispensables dans la perspective d'un développement durable de la communauté de langue française, l'intention étant de permettre à la population francophone de garder et de transmettre aux futures générations leur droit à l'instruction dans la langue de la minorité. En effet, l'enfant qui n'apprend pas aujourd'hui le français ni dans sa famille ni à l'école aura perdu, une fois arrivé à l'âge adulte, le droit de faire éduquer ses propres enfants en français. La vitalité de toute la communauté francophone s'en trouve affaiblie. Voilà un enjeu majeur en matière d'aménagement linguistique.

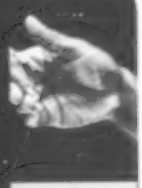
Rodrigue Landry (2003) dresse un inventaire des pistes d'action possibles :

- lancer des campagnes de sensibilisation, à la lumière des recherches les plus récentes, sur les conséquences du choix de la langue d'instruction des enfants et du choix de la langue parlée au foyer;
- instaurer des services d'appui au développement langagier des enfants (les programmes d'actualisation linguistique en français et de perfectionnement du français et l'animation culturelle remplissent présentement cette fonction dans les écoles de langue française de l'Ontario);
- poursuivre les démarches pour les enfants d'âge préscolaire par la création de centres de la petite enfance pour venir en aide aux familles exogames dans leur effort de créer un espace francophone au foyer;
- s'inspirer des expériences de centres scolaires communautaires qui ont porté fruits afin de répondre aux besoins particuliers de certains milieux.

De façon générale, la promotion en éducation permet d'informer l'ensemble de la population au sujet des programmes et des services que lui offre le système d'éducation. La promotion de l'éducation en langue française pourrait ainsi servir une variété d'objectifs, notamment :

- favoriser la croissance des écoles et des conseils scolaires;
- valoriser une organisation scolaire adaptée aux besoins des élèves et de leurs parents;
- faire connaître des projets scolaires-communautaires modèles qui enrichissent l'expérience d'apprentissage des jeunes et renforcent leur attachement à la communauté francophone;
- étendre le réseautage technologique pour minimiser les effets de l'isolement géographique des jeunes des communautés éloignées;
- diffuser le témoignage de jeunes francophones;
- mettre en évidence la spécificité de l'école dans la communauté;
- favoriser les investissements de la part du secteur privé;
- faire connaître différents organismes communautaires qui pourvoient à une variété de besoins (p. ex., en invitant ces organismes à donner des présentations à l'école);
- faire reconnaître le fait français en Ontario en rendant visibles ses manifestations dans la province.

Enfin, l'intention de toute promotion en éducation visant à soutenir et à renforcer l'engagement parental, il est important pour le conseil scolaire et ses écoles de centrer leur stratégie de promotion



sur le bien-être de l'enfant et le patrimoine à transmettre (*cf.* Landry, 2003, p. 22). Ainsi, des partenariats seront développés autour de l'alphabétisation familiale et de la petite enfance. Il peut s'agir, par exemple, de faciliter l'accès à des cours de français spécialement conçus à l'intention des parents qui ont perdu l'usage de leur langue au cours de leur vie ou encore de permettre aux familles de se rencontrer pour offrir quelques heures de jeu et de partage en français à leurs jeunes enfants.

En matière de recrutement des élèves, les besoins commandent la prise de mesures énergiques, par exemple :

- établir des garderies d'enfants en milieu scolaire francophone;
- créer des liens étroits entre les garderies existantes et les écoles de langue française;
- maintenir et améliorer les programmes à temps plein pour les enfants de 4 et 5 ans;
- faciliter l'accès à des ressources de qualité visant à appuyer l'apprentissage du français, la transmission de la culture et le développement global des enfants.

LA RECHERCHE

Les recherches entreprises dans le domaine de l'éducation en langue française en milieu minoritaire sont nécessaires car elles apportent des pistes de solution aux problèmes que rencontrent les institutions scolaires. L'affiliation avec les chercheurs, tant au niveau provincial que national, est essentielle à la définition et à la compréhension des problématiques et à l'émergence de solutions réalistes et adaptées.

Les problématiques à explorer peuvent inclure :

- les outils d'évaluation de la communication orale;
- les référents culturels et leur intégration dans la planification de l'apprentissage et de l'enseignement (approche culturelle de l'enseignement);
- les conditions de réussite de la construction identitaire;
- les approches pédagogiques qui favorisent l'utilisation optimale des ressources technologiques;
- les conditions qui favorisent le développement d'un bilinguisme additif;
- l'impact de l'organisation scolaire et de l'existence de deux systèmes d'éducation sur la vitalité de l'éducation en langue française;
- les projets scolaires-communautaires adaptés au curriculum et aux réalités de la communauté francophone;
- le recrutement du personnel enseignant dans la communauté francophone pancanadienne et au sein de la population immigrante;
- le leadership éducationnel en milieu minoritaire : ses caractéristiques et ses diverses manifestations;
- la **recherche-action** comme outil de perfectionnement professionnel et de développement de la communauté apprenante.

La recherche-action permet de sensibiliser et de stimuler le personnel scolaire dans la création de solutions nouvelles et inédites aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire.

La recherche-action *a pour caractéristique d'être élaborée en étroite relation avec les bénéficiaires qui deviennent partenaires. Elle n'a pas de public cible mais des partenaires de réflexion, d'action, de transformation, de découverte, de dépassement. Elle produit des notions de type théorique et généralisable et elle tient compte du plus grand nombre possible de paramètres de situations (Joblin, 2004).*

Enfin, il faut qu'un dialogue s'établisse entre les responsables de formation initiale et continue de sorte que la formation dispensée dans les facultés d'éducation et le perfectionnement professionnel ultérieur tiennent compte des contraintes imposées par le milieu minoritaire dans le quotidien de la salle de classe. Ce dialogue enrichira certainement les pratiques pédagogiques et facilitera probablement le recrutement et la rétention du personnel.

LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

Un cadre de gestion et de responsabilisation axé sur les résultats a l'avantage de servir de plan directeur aux gestionnaires pour mesurer les résultats et d'en rendre compte tout au long du cycle de vie d'une politique.

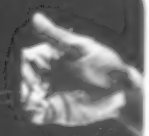
Ce cadre permet aux gestionnaires de :

- décrire clairement les rôles et les responsabilités des principaux partenaires;
- concevoir un modèle logique qui met en relation les résultats prévus et les ressources nécessaires;
- déterminer les mesures du rendement appropriées et élaborer une stratégie de mesure du rendement;
- définir toute activité d'évaluation qui devrait être réalisée;
- s'assurer de la publication des résultats dans un rapport.

Lorsqu'il est élaboré de façon satisfaisante, le cadre représente :

- une entente conclue entre les partenaires sur les résultats stratégiques, les méthodes à employer pour les atteindre et les moyens à appliquer pour mesurer les résultats et en rendre compte;
- un outil permettant de faciliter la gestion et la responsabilisation tout au long du cycle de vie d'une politique;
- une indication précoce que la politique est organisée de façon logique et présente de bonnes chances de réussite.

(Texte adapté. Source : Secrétariat du conseil du trésor, 2001).



AXE DE LA VITALITÉ INSTITUTIONNELLE : CATÉGORIES D'INTERVENTION

LE LEADERSHIP ÉDUCATIONNEL

- Planification stratégique intégrée incluant :
  - ☐ les plans annuels d'aménagement linguistique,
  - ☐ les plans annuels d'amélioration des conseils,
  - ☐ une vision partagée et des interventions en aménagement linguistique,
  - ☐ des modèles de partenariats,
  - ☐ des modèles de communautés apprenantes en milieu minoritaire.

L'ACCUEIL

- Programmes d'accueil développés à l'intention :
  - ☐ des nouveaux membres du personnel,
  - ☐ des nouveaux arrivants,
  - ☐ des parents,
  - ☐ des élèves.

LA PROMOTION

Pour accroître la visibilité et assurer la viabilité du système

- Partenariats avec l'éducation aux adultes
- Partenariats avec les organismes d'alphabétisation familiale
- Partenariats avec les organisations responsables de la petite enfance

Pour accroître la visibilité de l'école

- Lancement d'un programme de projets scolaires-communautaires
- Diffusion des approches pédagogiques innovatrices utilisées dans le système : devoirs interactifs, approche culturelle de l'enseignement, approches ciblant la conscientisation et l'engagement communautaire

LA RECHERCHE

- Recherche fondamentale et appliquée sur la pédagogie en milieu minoritaire, les outils d'évaluation de la communication orale, l'identité culturelle et la communauté apprenante en milieu minoritaire
- Formation sur la recherche-action
- Création de partenariats avec les universités

LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

- Formation en matière de collecte et de gestion des données, d'élaboration de modèles logiques, de développement de stratégies de mesure et de tout autre aspect de gestion pertinent

10 La responsabilisation en matière d'aménagement linguistique

La responsabilité en matière d'aménagement linguistique relève d'un ensemble de personnes et d'institutions qui œuvrent, de près ou de loin, dans le domaine de l'éducation en langue française. Par l'entremise d'interventions ciblées, le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'emploie, avec ses partenaires, à garantir le droit à l'éducation en langue française pour les futures générations et à promouvoir dans les limites de son mandat et de ses ressources, le développement durable de la communauté francophone de l'Ontario.

LA RESPONSABILISATION INSTITUTIONNELLE

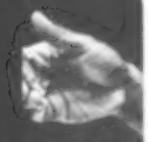
Le **ministère de l'Éducation** instaure sa politique d'aménagement linguistique afin que :

- tous les conseils scolaires de district et les administrations scolaires adoptent une politique d'aménagement linguistique;
- les étapes relatives à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique soient développées en collaboration avec les conseils scolaires;
- les démarches utilisées pour la reddition des comptes dans l'application de la politique soient développées en collaboration avec les conseils scolaires.

De plus, le ministère de l'Éducation entreprend les démarches nécessaires pour atteindre les résultats qu'il s'est fixés et qui figurent dans sa planification annuelle. Ces résultats s'inscrivent dans une vision de la réussite scolaire et de développement durable de la francophonie ontarienne.

RÉSULTATS ESCOMPTÉS au niveau provincial

1. **Élèves**
   Capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
2. **Personnel scolaire**
   Capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
3. **Conseil scolaire**
   Capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.



Le conseil scolaire de district de langue française ou l'administration scolaire :

- développe et adopte, en collaboration avec les parents et les organismes de la communauté dans son ensemble, une politique d'aménagement linguistique qui appuie chacune des écoles de sa juridiction dans l'actualisation de son mandat en tant qu'école de langue française;
- participe, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et les autres conseils scolaires à l'identification et à l'élaboration de modèles de gestion adéquats pour la reddition des comptes;
- participe, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et les autres conseils scolaires à la conception d'outils qui faciliteront la mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique;
- développe des directives spécifiques à l'intention des écoles pour la mise en place de partenariats communautaires et le développement de projets scolaires-communautaires;
- élabore une stratégie de communication en ce qui a trait aux résultats atteints et aux progrès réalisés en vue de les faire connaître dans toute la communauté.

L'école de langue française :

- actualise son mandat par des interventions ciblées et judicieuses;
- apporte un soutien adéquat à son personnel enseignant afin de l'aider à faire face aux changements occasionnés par la mise en place d'interventions en aménagement linguistique;
- travaille en collaboration avec les membres de la communauté dans son ensemble à définir et à créer un espace francophone dans le but de rehausser la vitalité de la communauté francophone;
- élabore la vision partagée et alimente des réflexions soutenues en matière de communauté apprenante;
- encourage les parents à contribuer activement à la programmation et à la vie de l'école;
- établit des partenariats significatifs;
- s'ouvre à la communauté dans son ensemble afin d'étendre son bassin de ressources et d'initier des projets scolaires-communautaires utiles et intéressants;
- collabore avec la communauté dans son ensemble afin de préciser les interventions réciproques qui font à la fois de l'école une ressource pour la communauté et de la communauté, une ressource pour l'école.

LA RESPONSABILISATION INDIVIDUELLE

Cette responsabilisation touche les personnes qui évoluent au sein de la communauté et de l'école de langue française. Elle met en valeur le rôle que ces personnes ont à jouer, individuellement, dans la création et le maintien de l'espace francophone indispensable à l'épanouissement personnel et communautaire.

La personne qui travaille dans un conseil scolaire ou une école de langue française à titre de professionnel :

- valorise la langue et la culture françaises dans tous les aspects de la vie scolaire;
- contribue à la promotion d'un bilinguisme additif;

- souscrit au principe de l'apprentissage tout au long de la vie;
- contribue activement à transformer l'école en communauté apprenante;
- reconnaît l'importance et l'impact de la politique d'aménagement linguistique;
- reconnaît l'importance de la communication orale dans l'apprentissage d'une langue en milieu minoritaire;
- valorise l'utilisation d'un français parlé et écrit de haute qualité;
- applique des stratégies pédagogiques qui se sont avérées efficaces en milieu minoritaire;
- comprend l'importance et les attentes des programmes de soutien linguistique (ALF et PDF);
- contribue activement à l'intégration de la dimension culturelle dans les activités d'apprentissage et dans la vie de l'école;
- utilise des stratégies de conscientisation auprès des élèves pour les motiver à s'exprimer en français, à s'engager et à se manifester en tant que francophones;
- participe aux projets de perfectionnement professionnel.

Conscients du mandat linguistique, culturel et éducatif de l'école, les élèves, les parents, le personnel d'appui et de soutien ainsi que les membres des organismes communautaires :

- reconnaissent l'importance de la communication en français en tout et partout et choisissent délibérément et de façon spontanée de parler français entre eux et avec les personnes parlant français à l'école et en dehors de l'école;
- soutiennent les efforts individuels et collectifs investis en matière d'utilisation de la langue et d'expression de la culture;
- collaborent de façon soutenue à l'épanouissement et à la visibilité de la culture en Ontario français.

Deuxième partie

LE GUIDE D'ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE ET LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

À la lumière de l'inventaire des ressources disponibles et du bilan des interventions réalisées ou en cours de réalisation, chaque conseil scolaire de district de langue française et chaque administration scolaire doivent, en s'inspirant de la démarche résumée ci-dessous par étape :

- réviser ou développer, en collaboration avec les parents et les organismes de la communauté dans son ensemble, leur propre politique d'aménagement linguistique en s'assurant
  - ☐ qu'elle soutient la mise en œuvre du mandat de l'école de langue française;
  - ☐ qu'elle est conforme aux principes tels qu'énoncés dans la première partie du document;
  - ☐ qu'elle respecte les fondements de l'aménagement linguistique;
  - ☐ qu'elle endosse les visées stratégiques et les résultats escomptés;
  - ☐ qu'elle intègre de manière judicieuse les particularités locales.
- développer et mettre en place un plan d'intervention qui appuie leur politique d'aménagement linguistique et qui servira à rendre compte systématiquement des progrès accomplis.
- collaborer, avec le ministère de l'Éducation et les autres conseils scolaires au développement de cahiers complémentaires qui préciseront les contenus et les processus liés aux différents éléments de la présente politique.

L'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique comprend les étapes suivantes :

- Étape 1 : étudier le contexte de l'éducation en langue française et identifier les défis à relever au niveau local.
- Étape 2 : déterminer la priorité à donner à chacune des visées stratégiques.
- Étape 3 : circonscrire les changements à introduire et les exprimer en résultats escomptés.
- Étape 4 : choisir les secteurs d'activités à privilégier en fonction des axes d'intervention.
- Étape 5 : évaluer systématiquement la mise en œuvre de la politique.

ETAPE 1

Le contexte de l'éducation en langue française et les défis à relever au niveau local

L'étude du contexte dans lequel l'éducation en langue française est dispensée permet de circonscrire les principaux facteurs sociaux qui exercent une influence sur son évolution. La communauté francophone de l'Ontario, à la fois minoritaire et pluraliste, est pour ainsi dire la toile de fond sur laquelle se dessine l'éducation en langue française. C'est en effet ce milieu qui fournit à l'école sa clientèle et qui, de par les changements sociaux qu'il a connus, fait face à de nombreux défis en matière d'apprentissage de la langue, d'appropriation de la culture et de vitalité communautaire.

Avant de choisir les interventions à privilégier pour répondre aux besoins de la clientèle de l'école, le conseil scolaire doit bien connaître les facteurs démographiques, linguistiques et socioculturels du milieu qu'il est appelé à servir.

Cette étude du contexte local s'impose pour identifier les défis à relever. Elle devrait être réalisée en partenariat avec les membres de la communauté car il n'y a pas de développement durable sans la capacité locale de le soutenir (*cf.* Qualman et Bolger, 1996, p. 4 et 5), d'où l'importance de telles consultations.

Les défis en aménagement linguistique sont intimement reliés à l'apprentissage de la langue, à l'appropriation de la culture ainsi qu'au recrutement et à la rétention des élèves. Ils devront être répertoriés et classés selon un ordre de priorité qui définira et guidera les interventions à entreprendre.

AU NIVEAU PROVINCIAL

Le profil démographique, linguistique et socioculturel de la population francophone de l'Ontario

Dans l'ensemble, les recensements de la dernière décennie (1991 à 2001) font état d'une communauté minoritaire décroissante, plus âgée, rurale et en voie d'urbanisation croissante et, de par l'immigration, plus diversifiée proportionnellement à la population dans son ensemble.

Facteurs favorisant la minorisation accrue de la population francophone :

- la baisse de la natalité;
- l'urbanisation qui accentue la dispersion de la population francophone;
- le taux élevé de transfert linguistique du français à l'anglais particulièrement dans les foyers interlinguistiques;
- l'utilisation préférentielle au foyer de l'anglais plutôt que du français;
- l'immigration qui favorise davantage, du point de vue démographique et linguistique, la majorité anglophone que la minorité francophone;
- la mondialisation des marchés et la tendance à l'uniformisation linguistique et culturelle à dominance anglo-américaine.

Les défis liés à l'apprentissage de la langue et à l'appropriation de la culture en milieu minoritaire :

- le rendement scolaire des élèves aux tests provinciaux, nationaux et internationaux;
- l'anglicisation et ses effets, particulièrement en début de scolarisation;
- l'hétérogénéité linguistique croissante de la population scolaire :
  - ☐ enfants d'ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité,
  - ☐ enfants admis par le biais du comité d'admission lorsque les parents ne répondent pas aux critères de l'article 23;
- le bilinguisme soustractif en milieu minoritaire;
- l'identité francophone en mutation;
- la diversité culturelle croissante.

Les défis liés au recrutement et à la rétention des élèves :

- le nombre élevé de parents ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité qui ne revendiquent pas ce droit pour leurs enfants;
- le taux élevé d'élèves qui quittent l'école de langue française avant la fin de la 12e année.

AU NIVEAU DU CONSEIL SCOLAIRE

PISTES À SUIVRE

Pour développer le profil démographique, linguistique et socioculturel de la population francophone du conseil scolaire

- Profil démographique de la population francophone
  - ☐ Représentation des francophones dans la population dans son ensemble et dans chacune des régions
  - ☐ Répartition rurale et urbaine
- Profil linguistique de la population francophone
  - ☐ Rapport entre la langue maternelle et la langue parlée à la maison
  - ☐ Taux d'endogamie et d'exogamie et niveau de transmission de la langue
- Profil socioculturel
  - ☐ Composition démolinguistique de la population francophone
  - ☐ Autre(s) langue(s) parlée(s) à la maison
  - ☐ Pourcentage des immigrants parlant français
- Profil de l'effectif scolaire réel et de l'effectif scolaire cible
  - ☐ Repérage des ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité et détermination de l'effectif scolaire cible
  - ☐ Comparaison entre l'effectif scolaire cible et l'effectif scolaire réel

N. B. : Les profils déjà élaborés par d'autres conseils scolaires constituent une source riche d'information dans l'exécution de ce travail.

PISTES À SUIVRE

Pour faire le bilan des défis liés à la transmission de la langue et de la culture

- Connaître les caractéristiques linguistiques des élèves

- ☐ Compétence en communication orale en début de scolarisation
- ☐ Résultats aux tests (provinciaux, nationaux, internationaux)
- ☐ Nombre d'élèves inscrits ou à inscrire dans les programmes de soutien linguistique (ALF /PDF)
- ☐ Impact de l'anglicisation sur la population scolaire

■ Connaître les caractéristiques socioculturelles des élèves

- ☐ Portrait de la diversité culturelle au sein de la population scolaire et du personnel scolaire
- ☐ Impact de la diversité culturelle sur les activités de l'école

PISTES A SUIVRE

Pour faire le bilan des défis liés au recrutement et à la rétention des élèves

- ■ Détermination de l'écart entre l'effectif scolaire réel et l'effectif scolaire cible
- ■ Taux de rétention et identification des années marquées par les départs d'élèves
- ■ Identification des causes conduisant à la perte d'effectif
- ■ Taux d'élèves diplômés

ETAPE 2

Les visées stratégiques

L'analyse de l'impact des changements qui affectent la population francophone a permis de définir les défis à relever à l'échelle provinciale pour permettre aux écoles d'exercer leur mandat et de contribuer à la vitalité de la communauté francophone. C'est pour faire face collectivement à ces défis et pour appliquer les mesures correctives que les institutions éducatives doivent, dans le cadre d'une politique d'aménagement linguistique, adopter des visées stratégiques communes.

AU NIVEAU PROVINCIAL

VISEES STRATEGIQUES

Les visées stratégiques de la politique d'aménagement linguistique sont les suivantes :

- Faciliter dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.

- Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et du pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario.

- Développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des parents et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie.

- Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire.

- Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire les changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement durable de la communauté francophone.

AU NIVEAU DU CONSEIL SCOLAIRE

PISTES A SUIVRE

Afin d'adapter les visées stratégiques au contexte et aux défis à l'échelon local, le conseil scolaire doit :

- établir pour les besoins locaux, l'ordre de priorité des cinq visées de la politique;

- faire une évaluation qualitative et quantitative des interventions en aménagement linguistique au niveau local et régional;

- faire un inventaire des interventions qui méritent d'être maintenues, des interventions qui doivent être abandonnées et des interventions qui devraient être développées.

ETAPE 3

Les résultats escomptés

Un **résultat** est le produit d'une activité, une conséquence attribuable aux activités d'une politique, d'un programme ou d'une initiative. Le résultat présente un caractère durable.

AU NIVEAU PROVINCIAL

Les résultats escomptés sont les suivants :

1. ELEVES

Capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.

2. PERSONNEL SCOLAIRE

Capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.

3. CONSEIL SCOLAIRE

Capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone

AU NIVEAU DU CONSEIL SCOLAIRE

Les résultats escomptés à l'échelon du conseil scolaire doivent eux dériver des cinq grandes visées stratégiques de la politique d'aménagement linguistique et des résultats provinciaux. Tel que mentionné, ils sont fonction de l'analyse du contexte au niveau du conseil scolaire et des défis prioritaires circonscrits à l'étape précédente.

Le conseil scolaire doit planifier annuellement les activités à entreprendre et les produits livrables dans le but d'atteindre les résultats qu'il s'est fixés.

ÉTAPE 4

Le domaine de l'aménagement linguistique et les axes d'intervention

La présente politique délimite le domaine de l'aménagement linguistique en établissant cinq **axes d'intervention**. Ces axes d'intervention sont des secteurs d'activités spécifiques qui permettent de situer la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique. Les interventions retenues auront un effet sur les comportements d'une population choisie ou sur le développement des institutions ciblées.

- L'axe de l'**apprentissage** se réfère :
  - ☐ au concept d'apprentissage tout au long de la vie et aux interventions relatives au développement de la compétence à communiquer oralement et par écrit dans un français de qualité;
  - ☐ aux interventions visant les compétences transdisciplinaires, les compétences disciplinaires, les compétences professionnelles, les attitudes porteuses de réussite scolaire et le bilinguisme;
  - ☐ au soutien linguistique et au soutien à l'apprentissage.
- L'axe de la **construction identitaire** exige :
  - ☐ des interventions relatives au développement de l'identité culturelle et aux attitudes porteuses d'affirmation culturelle;
  - ☐ des interventions relatives à l'animation culturelle et la liaison communautaire;
  - ☐ des interventions relatives à la création et au maintien d'un espace francophone.
- L'axe du **leadership participatif** vise les actions de formation ayant trait :
  - ☐ à l'apprentissage tout au long de la vie;
  - ☐ à la construction identitaire;
  - ☐ à la pédagogie en milieu minoritaire;
  - ☐ à la communauté apprenante comme modèle organisationnel pour l'école de langue française;
  - ☐ à la gestion axée sur les résultats;
  - ☐ aux projets scolaires-communautaires.
- L'axe de l'**engagement** comporte deux volets.

  1. **L'engagement parental** inclut :
     - ☐ les interventions auprès des parents : interventions visant à les renseigner sur les différentes stratégies facilitant leur participation en matière d'apprentissage, de réussite scolaire et de cheminement de carrière; interventions visant à les sensibiliser aux besoins de l'école de langue française et à leur rôle dans le développement linguistique, culturel et éducatif de leurs enfants;
     - ☐ les interventions visant à créer des alliances entre l'école et les parents pour soutenir l'école dans son mandat.

2. **L'engagement communautaire** inclut :

- ☐ les interventions auprès des instances communautaires afin de développer des projets scolaires-communautaires complémentaires au curriculum et à la programmation culturelle;
- ☐ des projets centrés sur le rôle social et culturel de l'école.

■ L'axe de la **vitalité institutionnelle** porte sur :

- ☐ le leadership éducationnel dans le cadre du maintien et du développement d'institutions éducatives de langue française porteuses d'excellence.

AU NIVEAU PROVINCIAL

Les interventions privilégiées par la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française sont énoncées dans sa planification annuelle. Cette planification appuie directement les stratégies du ministère de l'Éducation et du gouvernement de la province en matière d'éducation et, plus particulièrement, en matière d'éducation en langue française. Plusieurs de ces interventions s'inscrivent dans les cinq axes du domaine de l'aménagement linguistique.

Le tableau synthèse de la politique présente les interventions déjà entreprises au niveau du ministère de l'Éducation ainsi que des exemples d'interventions supplémentaires qui pourraient être intégrées aux politiques des conseils scolaires.

AU NIVEAU DU CONSEIL SCOLAIRE

PISTES A SUIVRE

À ce stade de l'élaboration de sa politique d'aménagement linguistique, le conseil scolaire devrait procéder à l'inventaire des interventions déjà réalisées ou en cours de réalisation en situant ces interventions selon les axes du domaine de l'aménagement linguistique. Cet inventaire permettra au conseil d'identifier les secteurs d'activité qui ont été laissés pour compte et de juger des démarches à entreprendre.

La politique d'aménagement linguistique du conseil devrait énumérer les secteurs d'activité spécifiques qu'il juge important de considérer en fonction de l'échéancier de mise en œuvre qu'il se sera fixé.

En développant sa politique, chaque conseil scolaire doit aussi prendre en considération le choix des interventions et des résultats escomptés, les besoins des populations et des institutions ciblées. Il s'agit de répondre aux besoins :

- des élèves,
- du personnel scolaire,
- des parents et de la famille en général,
- des écoles,
- du conseil scolaire,
- de la communauté francophone, le cas échéant.

ÉTAPE 5

L'évaluation systématique de la politique d'aménagement linguistique

Une politique efficace doit demeurer dynamique afin de refléter fidèlement les besoins du milieu et ceux des intervenantes et intervenants. Certaines données peuvent changer plus lentement que d'autres. Ainsi, si la démarche menant à la rédaction de l'énoncé de politique est complétée de façon précise et juste, les visées, le contexte et les défis identifiés demeureront sensiblement les mêmes pendant une période plus ou moins prolongée, à moins d'événements majeurs tels l'arrivée massive d'immigrants ou un revirement économique affectant toute une collectivité.

Selon les progrès réalisés par l'entremise des interventions planifiées, les résultats escomptés et les interventions à planifier en fonction des axes d'intervention devront être revus et adaptés de façon systématique. Ces derniers feront donc partie de la planification stratégique et du cadre d'évaluation continue. Les données obtenues pourraient avoir des répercussions sur la fréquence des révisions de la stratégie de mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire.

PISTES À SUIVRE

- À moins d'événements majeurs, les données et les hypothèses relatives au contexte, aux défis, aux visées et aux populations cibles peuvent être revues lors de la révision systématique de la politique d'un conseil ou à l'arrivée de données nouvelles (5 ans environ).

- La révision annuelle (ou autre selon le cas) des résultats escomptés et des interventions à privilégier en fonction des axes d'intervention devrait être guidée :

  - ☐ par les données recueillies lors du processus de mesure continue du rendement;

  - ☐ par les données recueillies lors de la révision du contexte, des défis, des visées et des populations cibles.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES ET RAPPORTS

AGENCE INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. 2002. « Déclaration de Beyrouth ». *IX^e Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, Beyrouth (Liban), 20 octobre 2002* <http://www.agence.francophonie.org/diversiteculturelle/>.

ALBERTA LEARNING. 2000. *Affirmer l'éducation en français langue première : fondements et orientations. Le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. Gouvernement de l'Alberta <http://www.learning.gov.ab.ca>.

BÉGIN, Luc, Michel BLEAU et Louise LANDRY. 2000. *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Montréal, Éditions Logiques.

BERNARD, Roger. 1998. *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Ottawa, Éditions du Nordir.

BISSONNETTE, Steve et Mario RICHARD. 2001. *Comment construire des compétences en classe*. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

BISSONNETTE, Steve et Mario RICHARD. 2002. « Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie ». *Vie pédagogique*, n° 123, p. 45-49 <www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/123/vp123_45-49.pdf>.

BLAIR, Leslie A. 2000. *Strategies for success: Implementing a comprehensive school reform program*. Southwest Educational Development Laboratory <www.sedl.org/pubs/change46/welcome.html>.

BLAIS, Michel. 1996. « Les conditions de réalisation du partenariat en éducation ». *La revue des échanges*, n° 49 (vol. 13, n° 2).

BOUCHER, Monique. 2001. « Enseigner dans une perspective culturelle : dossier ». *Vie pédagogique*, n° 118, p. 18-19.

BRAUN, Alain. 2001. *Promotion de l'enseignement du français : de l'urgence d'une position stratégique*. Année francophone internationale (AFI), Bibliothèque nationale du Québec.

BRAZEAU, Pierre. 1998. *Stratégies pour apprendre et enseigner autrement*. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

BUJOLD, Charles et Marcelle GINGRAS. 2000. *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. 2003a. *La gestion, l'amélioration, la profession. Guide à l'intention du personnel enseignant pour la mise en œuvre des programmes-cadres dans la perspective d'amélioration de la qualité des apprentissages et du rendement scolaire, 7^e et 8^e année*. Ottawa, CFORP.

CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. 2003b. *Tu peux compter sur moi. Guide à l'intention du parent pour l'accompagnement de l'enfant dans son éducation en français langue première*. Ottawa, CFORP.

CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. 2004. *Vers l'école de la réussite.Une démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves*. Ottawa, CFORP.

COGHLAN, Vickie et Joseph Yvon THÉRIAULT. 2002. *L'apprentissage du français en milieu minoritaire. Une revue documentaire*. Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Université d'Ottawa.

COMMISSARIAT AUX LANGUES OFFICIELLES. 2002. « L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : politique, démographie et identité ». Présentation devant le Comité mixte permanent des langues officielles, Ottawa (Ontario), le 22 avril 2002 <http://www.ocolclo.gc.ca/archives/pres_decl/2002/2002-04-22_f.htm>.

CÔTÉ, Ethel. 2003. *Plan de développement global de la communauté francophone du comté de Simcoe, 2003-2007*. Plantagenet Nord (ON), L'Art du développement.

DALLAIRE, Christine et Josiane ROMA. 2000. *Entre la langue et la culture, l'identité des jeunes francophones en milieu minoritaire au Canada : bilan des recherches*. Moncton (NB), Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton.

DAVIS, Wade. 1999. « Vanishing cultures ». *National Geographic*, vol. 196, nº 2, p. 62- 89.

DE SOUZA SILVA, Jose. 2003. « Évaluer le renforcement des capacités ». *Capacity.org*, nº 17 <www.capacity.org>.

DESROSIERS, Philippe. 2003. « La métacognition et le processus d'apprentissage des élèves ». Entretien avec Suzanne Jacob, site La girafe timbrée <http://primaire.grandmonde.com/entrevues/0103/>.

DUFOUR, Richard et Robert EAKER. 1998. *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

DUVERGER, Jean. 1996. « Enseignement bilingue : analyse de la problématique du point de vue pédagogique ». Dans *L'enfant bilingue dans son environnement*, 10e colloque de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP) <www.flarep.com>.

EPSTEIN, Joyce L. 2003. *What is a partnership program?* National Network of Partnership Schools at John Hopkins University <www.csos.jhu.edu>.

EPSTEIN, Joyce L. et Karen CLARK SALINAS. 2004. « Partnering with families and communities ». *Educational leadership*, vol. 61, nº 8.

FÉDÉRATION DES JEUNES CANADIENS FRANÇAIS. 1991. *Comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes Canadiens français*. Ottawa, FJCF.

FOUCHER, Pierre. 2000. « Les droits scolaires des minorités linguistiques : le système judiciaire et le système scolaire ». Dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*. Moncton (NB), Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton <www.acelf.ca/publi/crde>.

FRENETTE, Yves. 2003. *L'identité des jeunes francophones de l'Ontario et les programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie, et d'études canadiennes et mondiales*. Étude pour le compte de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, Toronto, ministère de l'Éducation.

GARDNER, Howard. 1983. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. New-York, Harper and Row.

GAUVIN, Lucie. 2003. *Un cadre conceptuel pour la construction langagière, identitaire et culturelle pour appuyer le développement curriculaire*. Winnipeg, Collège universitaire St-Boniface.

GÉRIN-LAJOIE, Diane. 2001. « Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire : le cas de l'Ontario ». *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, nº 1 <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/02-Gerin-Lajoie.html>.

GÉRIN-LAJOIE, Diane. 2003. *Parcours identitaires des jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Éditions Prise de parole.

GILBERT, Anne. 1999. *Espaces franco-ontariens : essai*. Ottawa, Éditions du Nordir, Université d'Ottawa.

GLISSANT, Édouard. 1996. *Introduction à une poétique du divers*. Paris, Gallimard.

GOHIER, Christine. 2002. « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur ». *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, vol. XXVIII, nº 1, p. 215-236.

GOUVERNEMENT DU CANADA. 2003. *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne - Le plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa, Bureau du Conseil privé <http://www.pco-bcp.gc.ca/aia/default.asp?>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 1998. *Politique de la lecture et du livre - Le temps de lire, un art de vivre*. Québec, ministère de la Culture et des Communications <www.gouv.qc.ca>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire, version approuvée*. Québec, ministère de l'Éducation <www.gouv.qc.ca>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle. Décroche tes rêves.* Québec, ministère de l'Éducation <www.gouv.qc.ca>.

HELLER, Monica et Normand LABRIE. 2001. « Prise de parole : langue, pouvoir et identité dans un monde en mutation ». Description du projet <http://www.oise.utoronto.ca/CREFO/prisedeparole.html>.

HELLER, Monica et Sylvie ROY. 2001. *L'enseignement du français oral à l'élémentaire.* Toronto, Centre de recherche en éducation franco-ontarienne.

HENDERSON, Anne et Karen MAPP. 2002. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis.* Austin (TX), National Center for Family and Community Connections with Schools <www.sedl.org>.

HENRY, Jacques et Jocelyne CORMIER. 1996. *Profil de compétences* <http://discas.ca/>.

HILLIGES, Gunther, Bremen RADEMAKER et Jan RADEMAKER. 2000. « Une nouvelle conception du concept de responsabilisation ». *Capacity.org*, n° 5 <www.capacity.org>.

HORD, Shirley. 1997. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Southwest Educational Development Laboratory <www.sedl.org/pubs/change34/>.

JAMES, J., dir. 1996. *The language-culture connection.* Singapour, SEAMEO Regional Language Center.

JEDWAB, Jack. 2002. *L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : Politique, démographie et identité.* Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

JOBLIN, David. 2004. Extrait du site <www.one.be/houtman/index.htm>.

JONNAERT, Philippe. 2004. *Continuum de numératie.* Présentation au Symposium du printemps pour la réussite des élèves, 15-16 juin 2004, Toronto. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

KANOUTÉ, Fasal. 2003a. « Pédagogie interculturelle : une invitation à la réflexion ». Communication dans le cadre du 56e congrès de l'ACELF, *L'école de langue française - un plus pour la vie*, Toronto, Ontario, 2-4 octobre.

KANOUTÉ, Fasal. 2003b. « L'interculturel en classe » <http://www.meq.gouv.qc.ca/dscc/Colloque/conferences/atelierB-9.pdf>.

KING, Alan. 2004a. « Student achievement and progess toward graduation ». Dans *Étude sur la double cohorte - Rapport de phase 3, section III* (Toronto, ministère de l'Éducation), p. 72.

KING, Alan. 2004b. « Particularités des francophones en Ontario ». Dans *Étude sur la double cohorte - Rapport de phase 3, section VIII* (Toronto, ministère de l'Éducation), p. 145-148.

LAFORTUNE, Louise et Édithe GAUDET. 2000. *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté.* St-Laurent (QC), Éditions du Renouveau pédagogique.

LAFRANCHI, Andrea et Christiane PERREGAUX. 2000. « Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles ». *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*, Berne <http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D60.pdf>.

LAMBERT, Linda. 1998. *Building leadership capacity in schools.* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

LANDRY, Louise. 1995. « Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif ». Mémoire de l'O.P.C.C.O.Q. présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation.

LANDRY, Rodrigue. 2003. *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale.* Étude réalisée pour le compte de la Commission nationale des parents francophones.

LANDRY, Rodrigue et Réal ALLARD. 1990. « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n° 3.

LANDRY, Rodrigue et Réal ALLARD. 1993. « Déterminisme et détermination : vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, p. 887-927.

LANDRY, Rodrigue et Réal ALLARD. 1997. « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 3, p. 561-592.

LANDRY, Rodrigue et Réal ALLARD. 2000. « Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada ». *DiversCité Langues*, vol. V <**www.teluq.uquebec.ca/diverscite**>.

LANDRY, Rodrigue et Serge ROUSSELLE. 2003. *Éducation et droits collectifs - Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton (NB), Éditions de la Francophonie.

LANGLOIS, Lyse et Claire LAPOINTE. 2002. *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

LAPOINTE, Claire. 2003. « L'école francophone minoritaire ». Communication au Colloque *L'école franco-ontarienne - Se connaître pour mieux devenir*, Association des directions et directions-adjointes franco-ontariennes (ADFO), Alliston, 7-9 novembre.

LEFEBVRE, Marie-Louise et Marie-Antoinette HILY. 1997. *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Montréal, Éditions L'Harmattan.

LEGENDRE, Renald. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Coll. « Le défi éducatif », Montréal, Guérin.

MARTEL, Angéline. 2001. *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

McCAIN, Margaret N. et J. Fraser MUSTARD. 1999. *Étude sur la petite enfance - Inverser la véritable fuite des cerveaux*. Toronto, Secrétariat à l'enfance de l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 1981. *Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant*. Note Politique/Programmes n° 11. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2000. *Trousse d'évaluation diagnostique - Aménagement linguistique*. Projet de l'Entente Canada-Ontario relative à la mise en œuvre de la gestion scolaire francophone. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2002. *Conseils d'école : un guide à l'intention des membres*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2002a. *Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français* (ALF/PDF). Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2002b. *Le curriculum de l'Ontario, 11e et 12e année - Études interdisciplinaires*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2003a. *La littératie en tête, de la 7e à la 12e année. Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2003b. *Itinéraires favorisant la réussite de la 7e à la 12e année. Rapport du groupe de travail sur les itinéraires d'études pour les élèves à risque*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2004. *La numératie en tête, de la 7e à la 12e année. Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. 1994a. *Aménagement linguistique en français - Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaire et secondaire*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. 1994b. *Investir dans l'animation culturelle - Guide d'intervention, paliers élémentaire et secondaire*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. 1994c. *Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. 1999a. *Les écoles secondaires de l'Ontario, de la 9e à la 12e année - Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. 1999b. *Des choix qui mènent à l'action - Politique régissant le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario*. Toronto, le ministère.

MINISTÈRE DU PATRIMOINE CANADIEN. 2000. *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés. Définition des concepts. Programme d'appui aux langues officielles*. Ottawa, le ministère <www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/pubs/index_f.cfm>.

MOISAN, Gilbert. 2000. *Prendre le virage du succès. L'école orientante, un concept en évolution*. Québec, ministère de l'Éducation.

MORGAN, Peter. 1998. *Capacités et développement des capacités. Quelques stratégies*. Gatineau (Québec), Agence canadienne de développement international.

MORISSETTE, Rosée [en collaboration avec Michèle VOYNAUD]. 2002. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

NATIONAL NETWORK OF PARTNERSHIP SCHOOLS. 2003. *Overview of TIPS* <www.csos.jhu.edu/tips>.

NAVRACSICS, Judith. 2002. « An interview with François Grosjean on bilingualism », Veszprem University, Hungary <www.unine.ch/ltlp/pub/grosjean_interview.rft>.

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. 2000. *Rapport provincial de l'Ontario 1999-2000*. Toronto, l'Office <http://www.eqao.com>.

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. 2002. *Test provincial de compétence linguistique. Rapport sur les résultats provinciaux*. Toronto, l'Office <http://www.eqao.com>.

OFFICE DES AFFAIRES FRANCOPHONES DE L'ONTARIO. 1999. *Profil statistique. Les francophones de l'Ontario*. Toronto, l'Office.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. 2004. Site Web <www.olf.gouv.qc.ca>.

O'KEEFE, Michael. 2001. *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*. Nouvelles perspectives canadiennes. 2e éd., Ottawa, ministère du Patrimoine canadien.

PARENTS PARTENAIRES EN ÉDUCATION. 2003. *Programme Parents en forme* <www.franco.ca/ppe>.

PERRENOUD, Philippe. 1991. « Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral ». Dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud, dir., *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (Paris, Delachaux et Niestlé), p. 15-40 <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html>.

PIKE, Graham et David SELBY. 1990. *Global teacher, Global learner*. Toronto, Hodder and Stoughton.

QUALMAN, Ann et Joe BOLGER. 1996. *Le développement des capacités : une approche globale du développement durable*. Centre d'information sur le développement international, ACDI <www.acdi-cida.gc.ca>.

QUELL, Carsten. 2002. *L'immigration et les langues officielles : obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés. Étude spéciale*. Ottawa, Commissariat aux langues officielles <http://www.ocol-clo.gc.ca/archives/st_es/2002/obstacle/obstacle_f.htm>.

QUIRION, Claude. 1994. *L'approche-service appliquée à l'école : une gestion centrée sur les personnes*. Montréal, Éditions de la Chenelière.

RAINVILLE, Mariette et Marcelline FORESTIER. 2001. *L'élève francophone au cœur de la communauté. Cahier de stratégies et d'outils à l'intention des écoles et des composantes communautaires en vie francophone pour réaliser des projets d'intégration communautaire avec les élèves de la maternelle à la 12e année*. Edmonton, Fédération des parents francophones de l'Alberta.

RAPPORT DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO. *L'école franco-ontarienne de la réussite*. 1997. Ottawa, Partenariat des États généraux sur l'éducation élémentaire et secondaire de langue française en Ontario.

SAUVÉ, Pascale. 2001. « La dimension culturelle. Savoir d'où l'on vient pour savoir où on va ». Virage express, vol. 3, n° 7, 13 mars.

SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR. 2001. *Guide d'élaboration des cadres de gestion et de responsabilisation axés sur les résultats*. Ottawa, le Secrétariat <www.tbs-sct.gc.ca/eval/tools-outils_f.asp>.

SENGE, Peter. 2000. *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, Doubleday Dell.

SIMARD, Denis. 2001. « L'approche par compétences. Marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? ». *Vie pédagogique*, n° 118, p. 19-23.

SIMARD, Denis. 2002. « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, vol. XXVIII, n° 1, p. 63-82.

SITE D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE AU CANADA. 2004. <**www.salic-slmc.ca**>.

STATISTIQUE CANADA. 2002a. *Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues. Recensement de 2001 : série « analyse »*. Ottawa, Statistique Canada. Catalogue n° 96F0030XIF2001005.

STATISTIQUE CANADA. 2002b. *Transmission du français aux enfants par type de famille selon la région. Recensement du Canada 2001*. Ottawa, Statistique Canada.

TARDIF, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éditions Logiques.

UNESCO. 2001. *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, adoptée par la 31e session de la Conférence générale de l'UNESCO, 2 novembre 2001. Paris, UNESCO <**http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf**>.

UNESCO. 2003. *Langues*. Paris, UNESCO <**www.portal.unesco.org/culture/fr**>.

VERMÈS, Geneviève. 1996. « À quoi sert l'apprentissage d'une langue minoritaire à l'école? ». Dans *L'enfant bilingue dans son environnement*, 10e colloque de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP) <**www.flarep.com/flarep/colloques/COLLOQUE_10/apprentissage.html**>.

WEBER, Peter, dir. 1999. *Contact + Conflict Plurilingua*. Bruxelles (Belgique), Research Center in Multilingualism, Brussel University KUB.

LOIS ET RÈGLEMENTS

GOUVERNEMENT DU CANADA. *Loi sur les langues officielles* (1969).

GOUVERNEMENT DU CANADA. *Loi sur les langues officielles* (1988). *Promotion du français et de l'anglais*, partie VII, art. 41 et 44.

Charte canadienne des droits et libertés, Partie I de la *Loi Constitutionnelle de 1982*, à l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, ch. 11 (R.U.) dans la L.R.C. (1985), app. II, n° 44, al. 23(3) a) et b).

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO. *Loi sur les services en français de l'Ontario* (1990).

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO. Loi sur l'éducation, 1990, art. 1(4) et 1(4.1).

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO. *Loi sur l'éducation*, 1990, art. 289(6).

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO. *Loi sur l'amélioration de la qualité de l'éducation* (L.O. 1997, ch. 31).

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO. *Loi sur l'éducation*, 2002, art. 293(1).

JURISPRUDENCE

Mahé c. Alberta, [1990] 1 R.C.S. 342.

Imprimé sur du papier recyclé
04-041 ISBN 0-7794-7039-7

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004